307

﴿ وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

(التوبة: ١٠٥)

((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه))

(حديث شريف)

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي
الإدارة العامة للدراسات العليا
ادارة الدراسات العليا



رقم القرار (١٨٨) لسنة ٢٠٠٩م
تاريخ المناقشة: ٢/٨/٢٠٠٩م
مكان المناقشة: الجوف

قرار لجنة المناقشة والحكم رقم (١٨٨) لسنة ٢٠٠٩م

إنه في يوم الأحد ١١/شعبان/١٤٣٠هـ الموافق ٢/٨/٢٠٠٩م اجتمعت لجنة المناقشة والحكم على رسالة **الماجستير** المقدمة من الطالبة/ **ابتسام عبد الكريم محمد عبد الله لطف** المسجلة بكلية/ **التربية** قسم/ **الدراسات الإسلامية** والمشكلة بقرار من مجلس الدراسات العليا والبحث العلمي في محضر اجتماعه (السادس) بتاريخ ٦-١١ /٧/٢٠٠٩ م بتشكيل لجنة المناقشة والحكم من الأساتذة:-

١- د/ امة الرزاق علي حمد	المشرف الرئيس على الرسالة	رئيساً
٢- د/ محمد احمد الجلال	ممتحناً خارجياً - جامعة ذمار	عضواً
٣- د/جميل سليمان داوود	ممتحناً داخلياً - جامعة صنعاء	عضواً

عن رسالتها الموسومة بـ (مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال)

*وقد قامت الطالبة بعرض موضوع رسالتها بشكل ممتاز ....

ثم ناقشت اللجنة الطالبة وبناءً على ما تقدم توصي اللجنة بالأتي:-

تُمنح الطالبة/ ابتسام عبد الكريم محمد عبد الله لطف، درجة الماجستير في التربية
تخصص/ مناهج الدراسات الإسلامية وطرائق تدريسها مع التوصية

توقيعات أعضاء لجنة المناقشة والحكم على القرار:- بتبادلها مع الجامعات

١- د/ امة الرزاق علي حمد
٢- د/ محمد احمد الجلال
٣- د / جميل سليمان داوود

مدير عام الدراسات العليا
أ/ عبد الرزاق عبد الله المحبشي

نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
أ.د/ حاتم محمد الصباحي



*ملاحظة: الدرجة تمنح بدون تقدير مع العلم بأن عرض الطالب لموضوع رسالته أثناء المناقشة لا يعتبر تقديراً.

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي
الإدارة العامة للدراسات العليا
ادارة الدراسات العليا



رقم القرار (١٨٨) لسنة ٢٠٠٩م
تاريخ المناقشة: ٢/٨/٢٠٠٩م
مكان المناقشة: الجوف

وعلى الطالبة إجراء التعديلات التالية:-

١ .... تلزم الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة
٢ .... الى أشار اليها الأستاذ الدكتور ابراهيم عصفور
٣ .... لجنة المناقشة (الفنية الشكلية والمنهجية)
٤ ....
٥ ....
٦ ....

رئيس اللجنة

د/ امة الرزاق علي حمد

مندوب الدراسات العليا

مدير الإدارة

ص . ب : ١٢٠٨١ صنعاء – تلفون : ٢١٤٧٨٩ – فاكس : ٢١٤٠٧٢ – البريد الإلكتروني : www.ygssr.net

الإهداء

إلى .. المعلم الأول .. محمد صلى الله عليه وسلم

أسوة واقتداء

إلى .. بلسم حياتي .. أبي وأمي

براً وإحساناً

إلى .. شريك حياتي .. زوجي

حباً وتقديراً

إلى .. رمز كياني .. أسرتي

فخراً واعتزازاً

إلى .. الثمرة المباركة .. ولدي

عطفاً وحناناً

إلى .. كل معلم ومعلمة في ميادين التربية

توجيهاً وإرشاداً

إلى .. هؤلاء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكـــر وتقـديـــر

الحمد لله تعالى القائل : ﴿ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ (إبراهيم:٧) والصلاة والسلام على أشرف خلقه وسيد رسله محمد بن عبدالله وعلى آله وأصحابه أجمعين. وبعد..

فمن منطلق التوجيه التربوي النبوي الشريف المتمثل في قوله صلى الله عليه وسلم ((من لا يشكر الناس لا يشكر الله)) .

أتقدم بعظيم شكري وجزيل تقديري إلى المربية الفاضلة الأستاذ الدكتور أمة الرزاق علي حمد الحوري ، المشرف الرئيس على هذا البحث ؛ لما بذلته من جهد وتوجيه ورعاية دائمة ومستمرة في المراحل المختلفة لإعداد هذا البحث ، وما لمسته فيها من رحابة الصدر والتواضع في تذليل الصعوبات مع كثرة مشاغلها ، فلها مني كل معاني الشكر والامتنان.

والشكر والتقدير للأستاذ الدكتور أمة السلام أحمد رجاء على جهودها وتوجيهاتها أثناء البحث.

كما أقدم شكري واعتزازي إلى والدي العزيز العميد عبد الكريم لطف ، الذي كان نعم العون والسند ، وإلى والدي الفاضل الأستاذ عبد الملك لطف ، الذي شاركني المعاناة معيناً ومسهلاً وداعماً.

وأتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى الدكتور عبد الله محمد علي الوقع ، الذي كان الراعي والداعم للباحثة منذ البداية الأولى لإعداد هذه الرسالة وحتى اللحظات الأخيرة توجيهاً وتصويباً ، فجزاه الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أوجه شكري إلى الدكتور عبد الله عباس مهدي ؛ لما بذله من جهد في إبداء الملاحظات المتعلقة بالدراسة الميدانية لهذه الرسالة.

وشكري وتقديري إلى أختي وزميلتي الفاضلة الأستاذة أمة اللطيف محمد الحمزي ؛ لما بذلته من جهد في المعالجات الإحصائية .

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل من كلية التربية (صنعاء – المحويت) من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم للجهود التي بذلوها في تحكيم القائمة ، وما أبدوه من ملحوظات كان لها الأثر الكبير في نجاح البحث .

وكذلك الشكر موصول للأخوة والأخوات المدراء والمعلمين والمعلمات في مدارس أمانة العاصمة .

وشكري وتقديري للأخوة والأخوات موظفي وموظفات المكتبة المركزية وأخص منهم الأستاذة إيمان الرقيحي ، والأخوة والأخوات في مركز البحوث والتطوير التربوي، ولكل من أسهم وقدم العون للباحثة ، وهم كثيرون لا يتسع المقام لذكر أسمائهم، فجزى الله الجميع عني خير الجزاء..

وأخيرا التقدير والامتنان مرفوع إلى الأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة ؛ لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة ، ولما بذلوه من جهد في قراءتها ، وستكون ملاحظاتهم تتويجاً لهذا الجهد ، فلهم جميعاً عظيم الشكر والتقدير ، والشكر لله تعالى أولاً وآخرا.

الباحثة

أولا: فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الأول: مشكلة البحث (تحديدها ، وخطة دراستها).	١-١٣
أولاً : المقدمة	٢
ثانياً : مشكلة البحث	٩
ثالثاً: أهمية البحث	١٠
رابعاً: حدود البحث	١١
خامساً : مصطلحات البحث	١١
سادساً: منهج البحث	١٢
سابعاً: خطوات البحث وإجراءاته	١٢
الفصل الثاني : البحوث والدراسات السابقة	١٤-٣٦
أولاً: البحوث والدراسات التي تناولت برامج إعداد معلم التربية الإسلامية.	١٥
ثانياً: البحوث والدراسات التي تناولت تقويم معلم التربية الإسلامية	١٩
ثالثاً: البحوث والدراسات التي تناولت التدريس الفعال ومهاراته	٢٥
رابعاً: التعقيب العام على البحوث والدراسات السابقة.	٣٢
خامساً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة.	٣٥
سادساً: جوانب الإفادة من البحوث السابقة	٣٦
الفصل الثالث: الإطار النظري للبحث	٣٧-٩٨
أولاً: التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية	٣٨
ثانيا: معلم مرحلة التعليم الأساسي	٤١
ثالثا: تلميذ مرحلة التعليم الأساسي	٤٦
رابعا: مقرر التربية الإسلامية	٥٤
خامسا: التدريس الفعال (مفهومه ، سماته ، محدداته)	٦١
خامساً: مهارات التدريس الفعال	٦٤

رقم الصفحة	الموضوع
٦٦	المجال الأول: التخطيط
٧٣	المجال الثاني: التنفيذ
٨٧	المجال الثالث: التقويم
٩٩-١٢٠	**الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية**
١٠٠	أولا : أدوات البحث
١١٦	ثانيا: مجتمع البحث
١١٦	ثالثا: عينة البحث
١١٨	رابعا: تطبيق بطاقة الملاحظة
١٢٠	خامسا:أسلوب معالجة البيانات
١٢٩-١٥٢	**الفصل الخامس: عرض النتائج (مناقشتها ، وتفسيرها)**
١٥٣-١٦٢	**الفصل السادس : ملخص البحث (نتائجه وتوصياته ومقترحاته)**
١٥٤	أولاً: ملخص البحث
١٥٨	ثانياً: نتائج البحث
١٦١	ثالثاً: التوصيات
١٦٢	رابعاً: المقترحات
١٦٣-١٧٥	**مراجع البحث**
١٦٤	أولاً : الكتب
١٦٩	ثانياً: الرسائل العلمية
١٧١	ثالثاً: الدوريات والوثائق والتقارير

ثانيا: فهرس الجداول

م	موضوع الجدول	الصفحة
١	مجالات القائمة الرئيسة والفرعية	١٠١
٢	المجالات الفرعية التي تم تعديلها بالفصل أو بالإضافة	١٠٢
٣	الفقرات التي حذفت من القائمة ، وسبب الحذف	١٠٣
٤	الفقرات التي تم إضافتها	١٠٦
٥	الفقرات التي تم تعديل صياغتها	١٠٧
٦	الفقرات التي تم تحويلها من مجال إلى آخر	١١٠
٧	القائمة في صورتها النهائية	١١١
٨	المناطق التعليمية والمدارس التابعة لها المكونة لعينة البحث	١١٧
٩	توزيع عينة البحث (ذكور ، وإناث)	١١٧
١٠	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التخطيط	١٢٣
١١	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التنفيذ	١٢٥
١٢	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التقويم	١٢٧
١٣	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال عرض الدرس	١٢٨
١٤	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال الوسائل والنشاطات التعليمية	١٢٩
١٥	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال إدارة الصف	١٣٠
١٦	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التفاعل الصفي	١٣١
١٧	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال استثارة الدافعية	١٣٢
١٨	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التعزيز والتغذية الراجعة	١٣٣

م	موضوع الجدول	الصفحة
١٩	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال طرح الأسئلة	١٣٣
٢٠	مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التقويم الصفي	١٣٤
٢١	المهارات الحاصلة على مستوى ممارسة عالية	١٣٥
٢٢	المهارات الحاصلة على مستوى ممارسة متوسطة	١٣٦
٢٣	المهارات الحاصلة على مستوى ممارسة ضعيفة	١٤١
٢٤	توزيع عينة البحث حسب متغير النوع	١٤٤
٢٥	الفرق في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين والمعلمات	١٤٥
٢٦	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل	١٤٧
٢٧	الفرق في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين والمعلمين غير التربويين	١٤٨
٢٨	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الخبرة	١٥٠
٢٩	الفرق في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة ، والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة	١٥١

ثالثاً: فهرس الملاحــق

الرقم	الملحــــق
١	القائمة بصورتها الأولية
٢	أسماء السادة المحكمين للقائمة
٣	بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية
٤	المناطق التعليمية والمدارس التابعة لها بأمانة العاصمة
٥	الرسائل والمذكرات لتسهيل المهمة البحثية

الفصـــل الأول

مشكلة البحث: تحديدها ،وخطة دراستها

أولاً: المقدمة

ثانياً: مشكلـــة البحـــث

ثالثا: أهميـــة البحـــث

رابعاً: حـــدود البحـــث

خامساً: مصطلحـــات البحـــث

سادسا: منهـــج البحـــث

سابعا: خطوات البحث وإجراءاته

الفصل الأول

مشكلة البحث

يتناول هذا الفصل مقدمة للبحث تتضمن عرضا تفصيليا لمشكلة البحث وخطوات دراستها، وأهمية البحث وحدوده ومصطلحاته ، ثم المنهج والخطوات والإجراءات المتبعة في البحث ، وذلك على النحو الآتي:

أولا : المقدمة :

تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيق أهدافها من خلال العمل على إيجاد المدخلات الجيدة للعملية التعليمية من موارد بشرية، ومادية ، وفي مقدمة هذه الموارد المعلم الكفء.

فالمعلم أحد العناصر المهمة في المنظومة التعليمية والمؤثرة على بقية العناصر سلباً أو إيجاباً. وفي ظل الفكر التربوي الحديث لم يعد يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة من الكتاب المقرر إلى أذهان التلاميذ، بل أصبح دوره أكثر شمولاً وعمقاً، فهو المخطط والمنفذ للعملية التعليمية، والمنظم والموجه والمرشد للتلاميذ، وهو المشرف والمقيم لسير تعلمهم، والقدوة الحسنة لهم، إلى جانب أنه الخبير في مادة تخصصه . وكذلك الحال بالنسبة للتلميذ ، إذ أنه لم يعد مجرد متلق أو مستقبل للمعلومة فحسب ، بل أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية ، وهو المشارك فيها.

ونظراً لتعدد أدوار المعلم وأهميتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية ، كان لا بد من الاهتمام بإيجاد المعلم القادر على القيام بهذه الأدوار على الوجه المطلوب ، وذلك لن يتأتى إلا عن طريق إعداده وتأهيله تأهيلاً يتواكب مع الدور المناط به ، وذلك من خلال مؤسسات التأهيل ومراكز التدريب المتخصصة . كما هو الحال في كليات التربية على أن يتم ذلك التأهيل وفق عملية مخططة بغية إكسابه

الكفايات والمهارات التدريسية التي تتطلبها العملية التعليمية والتربوية ، وبما يمكنه من القيام بمهامه وأدواره بكفاءة وفاعلية.

"ففي إعداد المعلم وتدريبه ما يساعده على التفكير للوصول إلى الأسلوب الأفضل لإعداد المادة الدراسية ، وتخطيطها ومن ثم تدريسها للطلبة، والوصول بها إلى نتائج أفضل، كما أن من إهمال المعلم لذلك ما يجعله يهمل ما عند طلبته من مواهب وقدرات فيكون سبباً في ضمورها وضعفها"(١).

وتتوقف درجة الجودة في الناتج التعليمي على عوامل عدة سواء منها الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية ، ولا شك أن المعلم من أهم هذه العوامل ، إن لم يكن هو أهمها ، وذلك من خلال ما يوفره ويهيئه من بيئة تساعد على التعلم ، وتجعل التدريس فعالاً ، وقادراً على إحداث التغير المطلوب ، إذ أن التدريس الفعال يؤكد على "تعلم الطلبة للمهارات الرئيسة مثل القدرة على التكيف ، والمرونة ، والقدرة على التعامل مع التغير السريع ، وكذلك القدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر، والنظر في المسائل المرتبطة والمتشابكة ، والقدرة أيضاً على استشراف التغير والاستعداد له، والتهيئة للتأثير فيه" (٢).

فالتدريس الفعال يقوم على بُعدين أساسيين هما:

الأول: يتمثل في مهارة الإثارة الفكرية من خلال وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة، وأثر المعلم الانفعالي الإيجابي على المتعلمين، ويتولد هذا الأثر عن طريق عرض المادة التعليمية.

---

(١) محمد عبدالرحيم عدس : المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والتوزيع، ١٩٩٦ ص١٤٦.

(٢) جميل الصمادي، وتيسير النهار: مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، ٢٠٠١م، ص١٩٤.

الثاني: يتمثل في الصلة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ، والتي لها دور في جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية، وتطوير عواطف إيجابية عند الطلاب مثل احترام الطالب وإثابة أدائه الجيد[١].

ويتحقق ذلك عن طريق الآتي:[٢]

١- اهتمام المعلم بالمتعلمين وأن يعطي لكل فرد منهم اهتماماً خاصاً في أثناء الشرح والعرض.

٢- منح المعلم فرصاً للمتعلمين للمناقشة والاستفسار، ويجيب عن استفساراتهم.

٣- إظهار المعلم اهتمامه بضرورة فهم التلاميذ للمهارة المتعلمة ومعرفة جميع مراحل الأداء ، والخطوات التعليمية في كل مرحلة.

٤- تشجيع المعلم للمتعلمين كي يبدعوا ، معتمدين على أنفسهم في التعامل مع المهارة ، شريطة أن يوفر لهم الفرص لتحقيق الإبداع ، لذا فإن على المعلم أن يكون واعياً للدور الذي يجب أن يقوم به لجعل تدريسه فعالاً ويحقق الهدف منه؛ وعليه أن يحدد ما يأتي: [٣].

١- أهداف الدرس.

٢- أسلوب أو أساليب التدريس المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

٣- الخطوات المتسلسلة والمتدرجة لتعليم المهارة المراد تعليمها.

٤- تنظيم المتعلمين في أثناء تنفيذ النشاط بطريقة التعليم الجمعي، أو طريقة التعليم الفردي.

٥- تحديد الأساليب المناسبة لتحفيز المتعلم على العمل.

---

(١) زيد الهويدي: مهارات التدريس الفعال، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م صـ٣٢٩.

(٢) ميرفت خفاجة : أسس التدريس الفعال، مقالة.. http://www.hprppf.com/dirasat/tadreesfa٣al.html

(٣) ميرفت خفاجة: مرجع سابق.

٦- أسلوب تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

٧- كيفية خلق المناخ التعليمي لممارسة التفكير والإبداع.

٨- قياس مدى ما تحقق من الأهداف.

والمهارات السابقة من ضمن مهارات التدريس الفعال التي يجب أن يمتلكها المعلم ويمارسها بدرجة عالية من الدقة ، إلى جانب المهارات التدريسية الأخرى ، وقد تناولت الدراسات والبحوث السابقة تحديد مهارات التدريس ووضعها في مجالات محددة "يختص كل منها بإحدى خطوات عملية التدريس الثلاث ، وهي التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم"(١).

وهناك من ينظم مهارات التدريس الفعال في أربعة جوانب على النحو الآتي(٢):

١- توجيه انتباه الطلاب إلى العمل التعليمي ، واندماجهم فيه ، والاستمرار في ذلك.

٢- الاستخدام الأمثل للزمن التعليمي ، وزيادته إلى أقصى حد.

٣- تنمية التفاعل الإيجابي بين الطالب والمعلم.

٤- توفير تغذية راجعة فعالة ، وتوفير التعزيز المناسب.

ومعلم التربية الإسلامية له دور مميز ومهم في العملية التعليمية والتربوية بعامة ، وفي حياة تلاميذه بخاصة . فهو المعني – إلى حد كبير – بتربية التلميذ تربية متكاملة ومتوازنة تشمل الجوانب النفسية ، والاجتماعية ، والروحية ، والسلوكية ، والعقلية ، في ضوء تعاليم الدين الإسلامي بمبادئه وقيمه السمحة ، بعيداً عن التعصب أو التطرف ، وبما يحقق أهداف التربية الإسلامية ، ولا سيما

---

(١) حسن حسين زيتون: مهارات التدريس، (رؤية في تنفيذ التدريس)، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠١م صـ١٢.

(٢) جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م صـ٨٤.

ما يتعلق منها بالحياة العامة ، حيث يسعى المعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه إلى إشعارهم بوظيفية هذه المادة ، وأثرها في حياتهم ، من خلال الأساليب المتنوعة ، والطرائق المختلفة المستخدمة في العملية التربوية والتعليمية.

فكلما ابتعد المعلم عن الطرائق المعتمدة على التلقين ، متجهاً نحو مساعدة التلاميذ على فهم المعنى العميق وإدراكهم لمفهومات ومعارف مادة التربية الإسلامية مستخدماً الوسائل التعليمية المتنوعة من نماذج وصور وأفلام وغيرها من الوسائل ، والربط بين فروع مادة التربية الإسلامية من خلال الحصص والدروس التي يقوم بها . على أن يتم ذلك في جو روحي عاطفي مرتبط بالإقناع العقلي ، مما يؤدي إلى نجاحه في تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية ، وجعلها سلوكاً وممارسة عملية في الحياة .

ولا شك أن العملية التعليمية والتربوية في مرحلة التعليم الأساسي تتم وفق منهجية تكاملية بين مختلف المواد والمقررات ، ولا يمكن الاستغناء عن هذه المادة أو تلك ، فاللغة العربية والرياضيات والتربية الإسلامية تعد من المواد الأساسية التي تستند إليها عملية التعليم في هذه المرحلة ، إلا أن مادة التربية الإسلامية تحتل أولوية بين تلك المواد ، "فمادة التربية الإسلامية تتميز عن غيرها من المواد بعنايتها بالجانب الوجداني المهم في شخصية المتعلم ، وقلما يخلو موقف تعليمي في درس من دروس التربية الإسلامية من إبراز لقيمة أو غرس لاتجاه، وذلك نتيجة لاهتمام القرآن الكريم والحديث الشريف بتزكية النفس وتربيتها على الأخلاق السامية والسجايا الرفيعة"(١).

فهي تربية عملية مرتبطة بالعقيدة والسلوك لارتباطها بالعقل والوجدان، كما أنها تعبر عن الدين الذي هو أساس ثقافة المجتمع، وترتبط بالعالم المشاهد والغيبي، فتعمل على التوازن بين الدنيا والآخر، وتعلم الفرد التزاماته ومسؤولياته تجاه ربه وذاته وأفراد جنسه.

---

(١) ماجد زكي الجلاد: تدريس التربية الإسلامية، (الأسس النظرية والأساليب العملية)، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤، صـ٤٢٢.

كما أن التربية الإسلامية تهيئ التلميذ نفسياً باكتسابه العواطف الدينية ، والشعور بالأمن والاطمئنان ، فهي تربية نظرية عملية ، فما يتعلمه نظرياً، يطبقه سلوكياً ، وتعالج معان مجردة ترتبط بواقع التلميذ ومشكلاته ، فتمده بالقيم والمثل ، وتهيؤه فكرياً . وهي تربية مستمرة تعمق الإيمان في داخله ، وتدعو لنقاء السريرة ، وطهارة السلوك(١).

"فدراسة المواد الدينية تعين الفرد على فهم تصوره وتصور مجتمعه للإلوهية والكون والإنسان والحياة ، وتساعد على تحديد معالم هويته ، وفهم شخصيته الاجتماعية ، وتمده بالأداة الفلسفية والعقائدية التي تجعله يدرك معالم تميزه ، وخصائص مجتمعه"(٢)

ولذلك كان من الواجب الاهتمام بمعلم التربية الإسلامية ، وبرامج إعداده تقويماً وتطويراً ، وصولاً إلى الكفايات والمهارات التدريسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ، والتي تسهم في التدريس الفعال.

ومن هذا المنطلق فقد أجريت بعض الدراسات المتعلقة بالمعلم سواء في مجال إعداده وتأهيله أو في مجال تقويم أدائه، ومن هذه الدراسات ما هو خاص بمعلم التربية الإسلامية ، كدراسة (محمد الصوفي ومحمد مطهر ١٩٩٤) (٣) ودراسة (أحمد إسماعيل) ١٩٩٥ (٤) (ودراسة أحمد العوامي ١٩٩٩) (٥) وقد تناولت هذه الدراسات برنامج معلم التربية الإسلامية ، ومما خلصت إليه هذه الدراسات هو ضعف وقصور البرنامج في إكساب معلم المرحلة الثانوية الكفايات والمهارات

---

(١) عدلي إبراهيم جلهوم: المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ١٩٨٦، ص٩٨.

(٢) علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن ، دار المسيرة ، ٢٠٠٧، ص٣٧.

(٣) محمد الصوفي، ومحمد مطهر: تصورات الطلاب المتخرجين عن إسهام برنامج كلية التربية جامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم، مجلة التربية المعاصرة، العدد٣١، السنة١١.

(٤) أحمد اسماعيل الشرعبي: تقويم البرنامج الأكاديمي لإعداد مدرس التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة صنعاء، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء ١٩٩٥م.

(٥) أحمد يحيى العوامي: تطوير منهج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية جامعة صنعاء في ضوء الكفايات المرجوة له، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

التدريسية اللازمة ، وهناك دراسة (سلطان المخلافي ١٩٩٨)[1] ودراسة (أسماء حسن ٢٠٠١)[2] في مجال تقويم أداء معلم التربية الإسلامية وكانت نتائج هذه الدراسات ضعف أداء المعلم في الميدان، وفي جانب المجالات التخصصية دراسة (عبد السلام قاسم ٢٠٠٠)[3].

كما تناولت دراسة (عبد اللهالصديق ٢٠٠٠) [4]المشكلات التي تواجه تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وخاصة ما يتعلق منها بالمعلم وما يعانيه من ضعف الكفايات والمهارات التدريسية من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

والملاحظ على الدراسات والبحوث سابقة الذكر أنها تناولت معلم التربية الإسلامية واقتصرت على معلم المرحلة الثانوية ، بينما لم تحظ مرحلة التعليم الأساسي وإعداد معلم التربية الإسلامية في هذه المرحلة بالاهتمام الذي حظي به معلم المرحلة الثانوية على الرغم من الأهمية التي تمثلها هذه المرحلة ، مما يتطلب بذل الجهود اللازمة بالدراسة والبحث حول معلم المرحلة الأساسية بعامة ، ومعلم التربية الإسلامية في هذه المرحلة بخاصة ، متابعةً وتقويماً ؛ لمعرفة مستوى أدائه ، وما يمتلك ويمارس من مهارات التدريس ، ومن ثم النظر في برامج الإعداد والتأهيل ، ومدى فاعليتها في إكساب المعلم المهارات التدريسية اللازمة.

ولا شك أن هناك اهتماماً كبيراً ، وجهوداً مبذولة من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية في اليمن بهدف تحسين النظام التعليمي ، وتطوير مناهجه ، والسعي

---

(١) سلطان سعيد عبده المخلافي : الكفاية الداخلية والخارجية، كلية التربية، جامعة تعز، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد، ١٩٩٨م.

(٢) عبد السلام عبده قاسم المخلافي : الكفايات التخصصية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء،٢٠٠٢م.

(٣) أسماء عبد الرحمن حسن : مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠١م.

(٤) عبد الله أحمد الصديق: المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية في دراستهم لمادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء،٢٠٠٠م.

نحو تحقيق الجودة التعليمية. ومما يدل على ذلك توجه السياسة التعليمية نحو "العمل على إصدار التشريعات لإضافة برنامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية على مستوى بكالوريوس إلى برامج كليات التربية في الجامعات اليمنية"(١).

وانطلاقاً من القناعات الراسخة بأن رفع مستوى كفاءة أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لا بد أن تسبقه عملية التقويم لأدائه في الميدان، بهدف تشخيص جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية بصورة موضوعية، مما يساعد على اتخاذ القرارات والمعالجات المناسبة لذلك.

وبالإضافة إلى ما لمسته الباحثة من النقد – لدى كثير من التربويين – لآلية التوجيه التي يقوم بها الموجهون ضمن مؤسسات التربية والتعليم، وأن عملية التقييم لمعلم التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي تقتصر على جوانب شكلية وتغفل فيها أكثر الأمور الجوهرية المتعلقة بأداء المعلم.

وعليه فقد مثل هذا الواقع وأسبابه مبررا للبحث في مجال أداء معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي، بهدف تشخيص الواقع الميداني لمستوى الأداء، ومن ثم الاهتمام ببرامج الإعداد والتأهيل، واقتراح برامج تدريبية مناسبة من شأنها أن ترفع من مستوى المعلم، وتحسن أداءه في عملية التدريس، وتحقق التدريس الفعال.

ثانيا: مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي؟

---

(١) وزارة التربية والتعليم: الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، ٢٠٠٣- ٢٠١٥، صنعاء، مطابع الكتاب المدرسي، ٢٠٠٣، ص٥٤.

٢- ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال؟

٣- هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير النوع ؟

٤- هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير المؤهل ؟

٥- هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ؟

ثانياً: أهمية البحث:

في ضوء ما تقدم فإن أهمية البحث تكمن في ارتباطه بالدور الذي ينبغي أن يقوم به معلم التربية الإسلامية في حياة تلاميذه وجوانب تعلمهم المختلفة، وما ينبغي أن يسهم به في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، إذ يتطلب نجاح معلم التربية الإسلامية ضرورة امتلاكه لمهارات تجعل تدريسه فعالاً، كما تأتي أهمية هذا البحث من أنه:

١- يهدف إلى تحديد المهارات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال بناء قائمة تتضمن هذه المهارات.

٢- يقدم أداة موضوعية تتمثل في بطاقة ملاحظة تتضمن المهارات اللازمة للتدريس الفعال.

٣- يشخص واقع ممارسة معلمي مادة التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال، وعليه يمكن أن يعطي صورة واضحة وموضوعية عن مدى

توافر تلك المهارات لدى المعلمين ، ودرجة ممارستهم لها ، ويمكن أن يستفاد من ذلك عند تطوير برامج إعداد معلم التربية الإسلامية بكلية التربية ، والبرامج التدريبية المختلفة.

رابعاً : حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على :

١- المهارات التدريسية المتصلة بمجالات (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) في عملية التدريس.

٢- معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي الذين يقومون بالتدريس للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨) في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة.

٣- المدارس الأساسية الحكومية بأمانة العاصمة.

خامساً: مصطلحات البحث:

المهارة لغة : الحذق في الشيء والإجادة فيه[1].

المهارة اصطلاحا: هي الأداء السهل الدقيق ، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف[2].

التدريس الفعال: "مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت والطاقة"[3].

---

(١) مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي : القاموس المحيط، بيروت، دار الفكر العربي، ١٩٨٢، ص١٣٧/٢.

(٢) أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ط١، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م، ص١٨٧.

(٣) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، عمان، الأردن، دار الشروق، ٢٠٠٣، ص١٩.

وعرفه آخرون بأنه "التعليم الذي يمكن الطلبة من اكتساب المعارف، والمهارات والاتجاهات المخطط لها بمتعة وسرور وبخطوة منظمة بحيث يكون التعلم ذا معنى للمتعلم وهذا يعني أن التعليم لا يكون فعالاً ما لم يجعل المتعلمين قادرين على اكتساب ما تم تصميم التعليم من أجله[1]".

تعريف التدريس الفعال إجرائياً: هو مجموعة الممارسات والإجراءات العملية لمهارات التدريس الفعال التي يقوم بها معلم التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧_٩) من مرحلة التعليم الأساسي ، **المتصلة بمجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم** ؛ لتسهيل عملية التعلم على التلاميذ ، وبما يحقق الأهداف التعليمية بكافة مستوياتها.

سادساً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، والذي يعني تشخيص الواقع من خلال المتابعة والرصد للأداء ، ثم المنهج التحليلي للسلوك التدريسي من قبل المعلم بالتفسير والمناقشة ، وصولا إلى الأسباب ، واستخلاصا للنتائج ، واقتراح المعالجات المناسبة من وجهة نظر الباحثة ، وهو ما تراه فيه الباحثة المنهج المناسب لموضوع البحث وأهدافه.

سابعاً: خطوات البحث وإجراءاته:

يسير هذا البحث وفق الخطوات الآتية:

١- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة في مجال المناهج وطرائق التدريس الفعال ، وكذلك في مجال مهارات التدريس الفعال ؛ بهدف:

أ- وضع الإطار النظري للبحث.

---

(١) محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨ ص٤٥.

ب- إعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال اللازم توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية.

٢- عرض قائمة مهارات التدريس الفعال على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس ، وعلم النفس لإبداء أرائهم ومقترحاتهم حول محتوى القائمة.

٣- إجراء التعديلات اللازمة على قائمة المهارات ، وفقاً لأراء المحكمين.

٤- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة والتأكد من ثباتها.

٥- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية في بعض مدارس التعليم الأساسي بأمانة العاصمة.

٦- تجميع البيانات ، وتفريغها ، وتحليلها.

٧- استخلاص النتائج ، ومناقشتها ، وتفسيرها.

٨- الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الفصل الثاني

البحوث والدراسات السابقة

أولاً: البحوث والدراسات التي تناولت برامج إعداد معلم التربية الإسلامية.

ثانياً: البحوث والدراسات التي تناولت تقويم معلم التربية الإسلامية

ثالثاً: البحوث والدراسات التي تناولت التدريس الفعال ومهاراته

الفصل الثاني

البحوث والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، وهي منتظمة في ثلاث مجموعات رئيسة على النحو الآتي:

أولاً: بحوث ودراسات تناولت برامج إعداد معلم التربية الإسلامية.

ثانياً: بحوث ودراسات تناولت تقويم أداء معلم التربية الإسلامية.

ثالثاً: بحوث ودراسات تناولت التدريس الفعال ومهاراته.

وذلك بهدف بيان موقع البحث الحالي من هذه الدراسات . وتم عرض أهداف كل دراسة ، وعينتها ، والأدوات المستخدمة فيها ، وأهم النتائج التي توصلت إليها ، بالإضافة إلى توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة ، وجوانب الإفادة منها ، وفيما يلي تفصيلاً لذلك :

أولاً: البحوث والدراسات التي تناولت برامج إعداد معلم التربية الإسلامية:

١ـ دراسة احمد الشرعبي (١٩٩٥)(١):

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم التربية الإسلامية لمعرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج . وفي ضوء ذلك قام الباحث ببناء قائمة بالمعايير الواجب توافرها في البرنامج ، وذلك من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس ، وطلاب الدراسات الإسلامية في كلية التربية جامعة صنعاء، ومعلمي التربية الإسلامية في مدارس أمانة العاصمة.

وقد اشتملت القائمة على (١٩٦) فقرة موزعة على سبعة مجالات على النحو الآتي:

---

(١) أحمد إسماعيل الشرعبي: مرجع سابق.

أولاً: مجال العقيدة.

ثانياً: مجال القرآن الكريم وعلومه.

ثالثاً: مجال الحديث النبوي الشريف وعلومه.

رابعاً: مجال السيرة النبوية والتاريخ الإسلامي.

خامساً: مجال الفقه وأصوله.

سادساً: مجال الفكر الإسلامي.

سابعاً: مجال اللغة العربية وآدابها.

وفي ضوء القائمة تم تحليل أهداف ومحتوى (مفردات) البرنامج الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد أهداف مكتوبة للبرنامج الحالي.

كما أظهرت نتائج الدراسة ضعفاً في محتوى البرنامج حيث بلغت نسبة القصور في البرنامج بشكل عام ٤٢% ، أما نسبة القصور في كل مجال على حدة فكانت على الترتيب الآتي:

١- في مجال اللغة العربية وآدابها ٥٣,٦%.

٢- في مجال الفكر الإسلامي ٥٠%.

٣- في مجال الحديث النبوي وعلومه ٤٦%.

٤- في مجال السيرة النبوية والتاريخ الإسلامي ٤٢,٨%.

٥- في مجال العقيدة ٤١,٨%.

٦- في مجال القرآن الكريم وعلومه ٣٢,٢%.

٧- في مجال الفقه الإسلامي ٢٦,٣%.

٢- دراسة أحمد العوامي (١٩٩٩م)[١]:

هدفت الدراسة إلى تطوير منهج إعداد معلم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة صنعاء ، وذلك من خلال تقويم المنهج الحالي في ضوء الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات تضمنت (٨٩) كفاية موزعة على الثلاثة المحاور الرئيسة الآتية:

١- المحور التخصصي ، ويضم (٣٥) كفاية.

٢- المحور الثقافي ، ويضم (٢٨) كفاية.

٣- المحور المهني ، ويضم (٢٦) كفاية.

وقد تم وضع هذه المحاور في صورة استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها ثم وزعت على أفراد عينة الدراسة التي تكونت على النحو الآتي:

(١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء.

(٧٤) معلماً من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة.

(١٦) موجهاً يعملون في المناطق التعليمية بأمانة العاصمة.

(١٠٩) من طلاب وطالبات قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة صنعاء.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المنهج الحالي يوفر (٣٤) كفاية من الكفايات التي شملتها القائمة بنسبة (٣٨,٢%)، بينما أظهرت النتائج قصوراً في توفير الكفايات الأخرى والبالغ عددها (٥٥) كفاية وتمثل نسبة (٦١,٨%).

وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لمنهج إعداد معلم التربية الإسلامية اشتمل على (٤٥) وحدة موزعة في محاور على النحو الآتي:

---

(١) أحمد يحيى العوامي: مرجع سابق.

في المحور التخصصي (٢٣) وحدة.

في المحور الثقافـــي (١٣) وحدة.

في المحور المهنـــي (٩) وحدات.

كما تضمن المنهج عرضاً للأهداف العامة، وعدداً مـن الطـرق والوسـائل والأنشطة وأساليب التقويم المختلفة لتنفيذ المنهج المقترح.

٣- دراسة صالح ذياب هندي (٢٠٠٢م)[١]:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج معلم مجال التربية الإسلامية بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء استبانة مكونة من خمسة أسئلة عدد فقراتها (٦٥) فقرة موزعة على المجالات الآتية:

١- سبب الالتحاق بالبرنامج ويشتمل على (٦) فقرات.

٢- درجة الرضا عن البرنامج ويشتمل على فقرة واحدة.

٣- الحكم على جوانب البرنامج ويشتمل على (١٢) فقرة.

٤- الكفايات التعليمية التي نجـح البرنـامج فـي إكـسابها ويـشتمل علـى (٢٣)فقرة.

٥- الكفايات الأكاديمية التخصصية التي نجح البرنامج في إكـسابها ويـشتمل على (٢٣) فقرة.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة البحث المكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة بالعاصمة الأردنية تم اختيارهم بطريقة قصدية ، وقد بلغـت عينة الدراسة حوالي ٤٠% من المجتمع الأصلي وكان من أهم نتائج الدراسة مـا يأتي:

١- افتقار البرنامج إلى فلسفة واضحة وأهداف محددة.

---

(١) صالح ذياب هندي: تحليل وتقويم برنامج تأهيل معلم مجال التربية الإسلامية بكلية العلوم التربويـة فـي الجامعـة الأردنية، مجلة الدراسات والعلوم التربوية، العدد ٢، ٢٠٠٢، صـ٢٨١-٣٠٧.

أ- الاستبانة وتضمنت (١٣٠) كفاية موزعة على مجالات التخطيط للتدريب على إدارة الصف، مبادئ التعليم للكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، التكامل والعلاقات الاجتماعية، أخلاقيات مهنة التعليم، التقويم، التجويد والتفسير، الحديث والسيرة، والعقيدة والفقه.

ب-بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة المعلمين للكفايات، وتتضمن (٢٣) كفاية تنتمي لمجال التجويد والتفسير . طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٢٢٠) معلماً ومعلمة في ثلاث مناطق تعليمية للعام ٩٤-٩٥م، وطبقت بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة، وعددهم (٤٩) معلماً ومعلمة. وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:

- أعطى مدراء المدارس تقديرات مرتفعة للكفايات جميعها إذ لم يقل متوسط أي كفاية عن (٣%).
- وجود ضعف في الأداء العام للمعلمين والمعلمات في ممارسة كفايات التجويد والتفسير فقد كان المتوسط العام للكفايات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة (٢,٨٨%).

٢ـ دراسة اسماء حسن (٢٠٠١م)[١]:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمة يقمن بالتدريس في المرحلة الثانوية للصفوف (الأول - الثاني - الثالث) تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم ملاحظتهن من خلال بطاقة الملاحظة تكونت من (٣٧) مهارة موزعة على المحاور الآتية:

١- صياغة الأسئلة الصفية وتشمل (٩) مهارات.

٢- الغرض من السؤال وتشمل (١١) مهارة.

٣- توزيع الأسئلة على الطالبات ويشمل (٦) مهارات.

---

(١) أسماء عبد الرحمن حسن: مرجع سابق.

٤- موقف المعلمة من إجابات الطالبات ويشمل (١١) مهارة.

حيث تمت ملاحظتهن من خلال (٤) حصص في دروس مختلفة و أيام مختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

تدني مستوى معلمات التربية الإسلامية في مهارات الأسئلة الصفية حيث بلغت النسبة (٢٦,٨%) وهي درجة ضعيفة مقارنة بالنسبة التي وضعتها الباحثة وهي (٨٠%) في محاور الدراسة المختلفة موزعة على النحو الآتي:

١- المحور الأول (٣٨,٨٨).

٢- المحور الثاني (٥٩%).

٣- المحور الثالث (٢٨,٩%) وهي نسبة ضعيفة جداً.

٣- دراسة رشيد البكري (٢٠٠٤م)[١]:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحة الثانوية، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها من خلال تطبيقها على عينة عشوائية ممثلة لعينة الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (١٣٨) معلماً ومعلمة ممن يدرسون العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . ومن أهم نتائج البحث الآتي:

- أن تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أعلى من المتوسط.
- أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق التفكير الناقد تعزى لصالح الخبرة المرتفعة (١٥ سنة فأكثر) والخبرة المتوسطة (من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة).

(١) رشيد النوري البكري: مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي العدد ٩١، السنة ٢٥، ٢٠٠٤م.

هـ دراسة فهد البراح (٢٠٠٦م)[١]:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث ببناء قائمة بالكفايات التعليمية لمعلم التربية الإسلامية، ثم تحويل القائمة إلى استبانة. تكونت أداة البحث من (٧٧) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول التخطيط ويتضمن الآتي:

- التخطيط الفصلي (٧) كفايات.
- التخطيط اليومي للدرس (٦) كفايات.

المجال الثاني التنفيذ : ويتضمن الآتي:

- الكفايات المهنية والعلمية لتنفيذ الدرس (٢٥) كفاية.
- كفايات إدارة الصف وضبطه (١٥) كفاية.
- **كفايات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية (٩) كفايات.**

المجال الثالث التقويم : ويشتمل على (١٥) كفاية .

تكونت عينة الدراسة من (٣٣) مشرفاً تربوياً تم اختيارهم بالعينة القصدية و(٧٧) من مدراء المدارس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- الكفايات التعليمية التي شملتها الأداة متوفرة لدى معلم التربية الإسلامية بنسبة متوسط عام قدره (٧٤,٦٧%).

---

(١) فهد عبد الرحمن البراح: مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توافر كفايات التخطيط، وكفايات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، وكفايات التقويم، وذلك لصالح المدراء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين، والمدراء في باقي الكفايات موضوع الدراسة.

٥ـ دراسة فيصل الضياني (٢٠٠٦)[١]:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التعليمية التي ينبغي توافرها لدى معلم التربية الإسلامية في مرحلة المتابعة بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار، ومدى توافر هذه الكفايات في أداء معلم التربية الإسلامية في مرحلة المتابعة بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار من أجل تحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية تكونت القائمة بصورتها النهائية من (٨٠) كفاية تم تصنيفها تحت مجالين رئيسين :

المجال الأول الكفايات المهنية، وتضمنت (٤٠) كفاية موزعة إلى فرعين على النحو الآتي :

١- كفايات الإعداد والتخطيط للدرس وتشمل (١١) كفاية.

٢- كفايات تنفيذ الدرس وتشمل (٢٩) كفاية

المجال الثاني الكفايات التعليمية التخصصية لفروع التربية الإسلامية، وقد تضمنت (٤٠) كفاية موزعة على النحو الآتي :

- كفايات الحديث الشريف وتشمل (١١) كفاية
- كفايات التوحيد وتشمل (١٠) كفايات
- كفايات الفقة وتشمل (١٠) كفايات
- كفايات السيرة النبوية وتشمل (٩) كفايات

(١) فيصل عبد الله الضياني تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار بالجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات التعليمية، رسالة ماجستر (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

تم تحويل القائمة إلى استبانة للتعرف على أهميتها النسبية لدى معلم التربية الإسلامية ثم بناء بطاقة ملاحظة لقياس مدى توافر الكفايات لدى معلمي التربية الإسلامية طبقت على (٢٤) معلما ومعلمة موزعين على (٢٣) مركزاً بأمانة العاصمة ومحافظة عمران، وتمت ملاحظة كل معلم ومعلمة في أربع حصص متكاملة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي :

- حصل فرع كفايات الفقه على المرتبة الأولى من الأهمية بنسبة (٩١,٠٨%) بينما كانت كفايات الحديث في المرتبة الثانية بنسبة (٩٠,١١%).
- جاءت كفايات فرع السيرة في المرتبة الثالثة بنسبة (٨٩,٧٨%).
- كفايات تنفيذ الدرس بنسبة (٨٤,٢٩%).
- وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة من الأهمية فرع كفايات الإعداد والتخطيط للدرس بنسبة (٨٢,٢٠%).
- أظهرت نتائج بطاقة ملاحظة توافر كفايات تدريس الحديث الشريف (١٨,٧٢) وبنسبة (٥٣,٦٩) وهي نسبة تمثل درجة التوافر الفعلية. أما التوحيد فبلغ متوسط التوافر (٦١,٦٢%) وبنسبة (٥٣,١٢) وهي نسبة تمثل درجة التوافر الفعلية والفقه (٦١,٦٥) وبنسبة (٥٣,١٤)، والسيرة النبوية (٦٥,٦٥) وبنسبة (٦٠,٣٢)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المؤهل في مدى توافر كفايات الإعداد والتخطيط.
- كما توجد فروق داله إحصائياً فيما بين المعلمين (التربويين) والمعلمين (غير التربويين) لصالح المعلمين التربويين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والمعلمين ذوي الخبرة قصيرة المدى.

ثالثاً: البحوث والدراسات التي تناولت التدريس الفعال ومهاراته:

١ـ دراسة مصطفى محمود (١٩٨٠م) [١]:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات التدريس الفعال لدى معلم المدرسة الابتدائية ومعرفة مدى كفاية برامج الإعداد التربوي في إكساب معلم المدرسة الابتدائية مهارات التدريس الفعال.

وقد أعد الباحث أداة البحث المتمثلة في بطاقة الملاحظة التي اشتملت على (٢٠) مهارة من مهارات التدريس الفعال.

وتم تطبيق الأداة على عينة البحث التي تكونت من ٣٩ مدرسة تم تقسيمها إلى أربع مجموعات.

المجموعة (أ) ٣٠ معلماً ومعلمة من المعلمين الفعالين (الممتازين) في الأداء التدريسي.

المجموعة (ب) ٣٠ معلماً ومعلمة من المعلمين قليلي الفعالية في الأداء التدريسي، وقد تم تقسيمهم على النحو السابق في ضوء تقديرات مديري المدارس والموجهين على بطاقة تقويم المدرس في البعد المهني.

المجموعة (جـ) ٣٠ معلماً ومعلمة بالمدرسة الابتدائية والمعدين تربوياً ومدة خبرتهم تتراوح بين عامين وثلاثة أعوام.

المجموعة (د) ٣٠ معلماً ومعلمة بالمدرسة الابتدائية ممن لم يتلقوا أي إعداد في مهنة التدريس ومدة خبرتهم تتراوح بين عامين وثلاثة أعوام.

وقد تم ملاحظة المعلمين من قبل الباحث مرتين بواقع حصة كاملة في كل مرة داخل الصف الدراسي لملاحظة سلوك المعلم خلال الأداء التدريسي وكذلك الحصول على نماذج من إعداد المعلم لدروسه والسجلات الخاصة بتقويم تلاميذه.

---

(١) مصطفى محمد كامل محمود : الإعداد المهني للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٠م.

ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يأتي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الفعالين وغير الفعالين في درجاتهم على مقياس مهارات التدريس الفعال لصالح مجموعة المعلمين الفعالين (الممتازين).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين المعدين إعداداً تربوياً، وبين المعلمين الذين لم يتلقوا أي إعداد تربوي لصالح المعلمين المعدين إعداداً تربوياً، وذلك على مقياس المهارات المستخدمة في هذه الدراسة.

٢ـ دراسة الصمادي والنهار (٢٠٠١م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعال ، ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب كل من الجنس والمؤهل والخبرة ، ومن أجل ذلك صمم الباحثان بطاقة ملاحظة اشتملت على (٤٣) مهارة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

١- التخطيط وقد اشتمل على (١٦) فقرة.

٢- التنفيذ وقد اشتمل على (١٦) فقرة.

٣- التقويم وقد اشتمل على (١١) فقرة.

وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة المكونة من (٩٦) معلماً ومعلمة كان اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي :

- توافر مهارات التدريس الفعال بشكل جيد في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، وأن إتقان المعلمين لمهارات التنفيذ يفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقويم.

---

(١) جميل الصمادي، وتيسير النهار: مرجع سابق.

- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى إتقان المهارات تعزى لمتغير النوع، وذلك لصالح المعلمات.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى إتقان المهارات تعزى لمتغير المؤهل لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى إتقان المهارات في مجال التنفيذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى إتقان المهارات في مجالي التخطيط والتقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٢ـ دراسة عبدالله الكوري (٢٠٠٢م)(١):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج الإعداد التربوي في إكساب معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة صنعاء المعرفة المهنية اللازمة للتمكن من مهارات التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم اختبار موضوعي لقياس مستوى تحصيل طلبة المستوى الرابع بقسم اللغة العربية للمعرفة المهنية المرتبطة بمهارات تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه،اشتمل على (٨٣) مفردة موزعة على ثمانية محاور كالآتي:

١- صياغة الأهداف التعليمية وتشتمل على (١٠) مفردات.

٢- تحليل محتوى الدرس وتشتمل على (٨) مفردات.

٣- التهيئة للدرس ويشتمل على (٨) مفردات.

٤- صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها ويشتمل على (١٤) مفردة.

٥- تعزيز استجابات الدارسين ويشتمل على (٧) مفردات.

٦- غلق الدرس ويشتمل على (٧) مفردات.

---

(١) عبدالله علي الكوري: تقويم فاعلية برنامج الإعداد التربوي المهني في إكساب معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة صنعاء المعرفة المهنية اللازمة للتمكن من مهارات التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، يوليو/ ديسمبر ٢٠٠٢م.

٧- اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية ويشتمل على (١١) مفردة.

٨- تقويم تعلم الدارسين ويشتمل على (٨) مفردات.

وقد تكونت عينة البحث التي أجري عليها الاختبار من (١٥٦) طالباً وطالبه من الذين انتهوا من دراسة برنامج الإعداد المهني.

وقد أظهرت النتائج الآتي :

- ضعف فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة المعلمين المعرفة المهنية اللازمة للتمكن من مهارات التدريس.
- أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تحصيل كل من الطلاب والطالبات للمعرفة المهنية المرتبطة بمهارات التدريس.

٤- دراسة موسى أبو دلبوج (٢٠٠٢م)[1]:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظرهم وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية في مديريات أربد الأولى والثانية، وتربية بني كنانة، ولواء الكورة والرفتا، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية.

وتمثلت أداة الدراسة في قائمة اشتملت على (٦٤) فقرة موزعة على المجالات الآتية:

١- مجال التخطيط ويتكون من (٨) فقرات.

٢- مجال التنفيذ والعرض ويتكون من (٢١) فقرة.

٣- مجال الأنشطة التعليمية ويتكون من (٧) فقرات.

٤- مجال الوسائل التعليمية ويتكون من (١٠) فقرات.

---

(١) موسى أبودلبوج: مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث اليرموك، العدد ٤، ٢٠٠٢م.

٥- مجال التقويم ويتكون من (٩) فقرات.

٦- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي ويتكون من (٩) فقرات.

ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة:

- أن هناك (١٠) مبادئ تمارس بدرجة كبيرة و(٥١) مبدأ تمارس بدرجة متوسطة، و(٣) مبادئ تمارس بدرجة قليلة وهي:

١- مراعاة أن يتم التقويم بدلالة الأهداف.

٢- تحليل محتوى المادة الدراسية.

٣- مراعاة تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات معلمي التربية الرياضية في ممارستهم لمبادئ التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة وخاصة في مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين يحملون درجة دبلوم كلية المجتمع.

٥- دراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦م)[١]:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة الأداء التدريسي الفعلي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ التدريس الفعال. ولتحقيق الهدف من الدراسة، قامت الباحثة ببناء قائمة بمبادئ التدريس الفعال اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، اشتملت القائمة على (٤٤) مبدأ، وتم تحويل القائمة إلى استبانة لمعرفة الأهمية النسبية لمبادئ التدريس الفعال اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، تم تحويل الاستبانة إلى بطاقة ملاحظة طبقت على

(١) أمة الباري محمد الحمزي: مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٥م.

عينة الدراسة المكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تدني مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الثانوية. حيث انحصرت الممارسة على:
  ١- مبادئ تمارس بدرجة متوسطة وبلغ عددها (٢٥) مبدأ.
  ٢- مبادئ تمارس بدرجة قليلة (١٥) مبدأ.
  ٣- مبادئ لا تمارس (٤) مبادئ.
- أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التدريس الفعال العينة يعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (١-٥) سنوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التدريس الفعال تعزى لمتغير المؤهل.

٦ـ دراسة سامي سليمان (٢٠٠٦م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المستوى الثالث قسم الجغرافيا كلية التربية جامعة تعز للمهارات العامة للتدريس الصفي واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس مقارنة بالطريقة المعتادة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة (درست بالأسلوب المعتاد) وتكونت من (٤٠) طالباً

---

(١) سامي سوسة سليمان: فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافيا – كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الأول، المجلد الأول، يوليو – ديسمبر ٢٠٠٤م.

وطالبة، ومجموعة تجريبية (درست بأسلوب التعلم التعاوني) وتكونت من (٣٦) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى ستة مجاميع ثلاثة منها للطلاب، والثلاثة الأخرى للطالبات، وتكونت كل مجموعة من ستة أفراد.

ولتحقيق الهدف من الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من (٢٥) فقرة لقياس مدى اكتساب عينة الدراسة لمهارات للتدريس الصفي التي حصرها الباحث في الآتي:

- مهارة عرض المادة.
- مهارة إثارة الدافعية للتعلم.
- مهارة الاتصال والتواصل الصفي.
- مهارة الأسئلة الصفية.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
- مهارة التغذية الراجعة.
- مهارة إدارة الفصل.
- مهارة تنويع المتغيرات.
- مهارة التقويم.

أعد الباحث مقياساً لغرض قياس اتجاه عينة الدراسة نحو مهنة التدريس تألف من (٤٤) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مهنة التدريس، وتفوق الطالبات في الاتجاه نحو مهنة التدريس على الطلبة.

رابعاً: التعليق العام على البحوث والدراسات السابقة:

١- تنوعت المجالات التي تناولتها البحوث والدراسات السابقة ، وقد تم تقسيمها في هذا البحث إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى تناولت الدراسات والبحوث في مجال برامج إعداد معلم التربية الإسلامية وتأهيله مثل دراسة أحمد الشرعبي (١٩٩٥)، ودراسة أحمد العوامي (١٩٩٩) ودراسة صالح هندي (٢٠٠٢) ، ودراسات تناولت تقويم أداء معلم التربية الإسلامية ، مثل دراسة هاشل الغافري (١٩٩٥) ، ودراسة أسماء حسن (٢٠٠١) ، ودراسة رشيد البكري (٢٠٠٤) ، ودراسة فهد البراح (٢٠٠٦) ، ودراسة فيصل الضيباني (٢٠٠٦) فيما تناولت المجموعة الثالثة التدريس الفعال ومهاراته مثل دراسة مصطفى محمود (١٩٨٠) ، ودراسة جميل الصمادي وتيسير النهار (٢٠٠١) ودراسة عبد الله الكوري (٢٠٠٢)، ودراسة أبو دلبوج (٢٠٠٢) ودراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦) ، ودراسة سامي سليمان (٢٠٠٦).

٢- تباينت الدراسات السابقة في الأدوات التي استخدمت لجمع البيانات وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في أغلب الدراسات ، كدراسة (أحمد العوامي (١٩٩٩) ، ودراسة صالح هندي (٢٠٠٢) ، ودراسة رشيد البكري (٢٠٠٤) ، ودراسة فهد البراح (٢٠٠٦) ، ودراسة أبو دلبوج (٢٠٠٢) ، في حين استخدمت بعض الدراسات أداتين هما الاستبانة وبطاقة الملاحظة ، كدراسة هاشل الغافري (١٩٩٥) ، ودراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦) ، وفيصل الضيباني (٢٠٠٦).

أما الدراسات التي استخدمت بطاقة الملاحظة فهي دراسة أسماء حسن (٢٠٠١)، ودراسة مصطفى محمود (١٩٨٠)، ودراسة جميل الصمادي وتيسير النهار (٢٠٠١).

أما الدراسات التي قاست مستوى تحصيل الطلبة لمهارات التدريس فقد استخدمت الاختبارات في جمع المعلومات كدراسة عبدالله الكوري

(٢٠٠٢) ودراسة سامي سوسة (٢٠٠٦) في حين استخدمت الدراسة الحالية بطاقة الملاحظة لمعرفة مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال.

٣- اتفقت الدراسات السابقة التي استخدمت بطاقة الملاحظة في الأسلوب الذي تم اتباعه لتقدير صدق الأداة حيث كان المحكمين هو الأسلوب المستخدم في تلك الدراسات، وبالنسبة للدراسة الحالية اعتمدت الباحثة في تقدير صدق بطاقة الملاحظة على أسلوبين هما صدق المحكمين، وتجريب الأداة في ملاحظة بعض معلمي التربية الإسلامية أثناء تأديتهم لبعض الدروس.

٤- تنوعت الدراسات السابقة في عدد المحاور والمجالات بين مجالين كدراسة فيصل الضياني (٢٠٠٦)، وثلاثة مجالات كما في دراسة فهد البراح، وأربعة مجالات كدراسة أسماء حسن (٢٠٠٢) وستة مجالات كدراسة أبو دلبوج (٢٠٠٢) وتسعة مجالات كدراسة سامي سليمان (٢٠٠٦) في حين لم تصنف دراسات أخرى محتويات الأداة إلى عدد من المجالات واكتفت بتحديد الكفايات والمهارات.

وفي البحث الحالي تم توزيع المهارات إلى ثلاثة مجالات رئيسة.

٥- تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة، فقد تراوحت ما بين (٢٤) معلمة كما في دراسة أسماء حسن (٢٠٠٢) و (٢٢٠) معلماً ومعلمة كما في دراسة هاشل الغافري (١٩٩٥)..أما الدراسات التي سعت إلى تقويم برامج إعداد معلم التربية الإسلامية فقد تراوحت أعداد أفراد العينة فيها ما بين (٣٠) معلماً ومعلمة كما في دراسة صالح هندي (٢٠٠٢) و(٢١٤) معلماً ومعلمة كما في دراسة أحمد العوامي (١٩٩٩)، أما الدراسات التي تناولت تقويم المعلم في ضوء مهارات التدريس الفعال فقد تراوحت أعداد أفراد العينة فيها ما بين (٣٠) معلماً ومعلمة كما في دراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦) و (٧٦) معلماً ومعلمة كما في دراسة سامي سليمان

(٢٠٠٦) و (١٩٩) معلماً ومعلمة كما في دراسة موسى أبو دلبوج (٢٠٠٢).

٦- تنوعت مجتمعات الدراسة ما بين المرحلة الابتدائية والثانوية والجامعية، فقد تناولت دراسة أسماء حسن (٢٠٠٢) ودراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦) وهاشل الغافري (١٩٩٥) المرحلة الثانوية، أما الدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية كدراسة مصطفى محمود (١٩٨٠) ودراسة فهد البراح (٢٠٠٦) أما الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية فكانت دراسة عبد الله الكوري (٢٠٠٢) ودراسة أحمد العوامي (١٩٩٩).

٧- اتفقت نتائج دراسات (المجموعة الأولى) التي تناولت تقويم برامج إعداد معلم التربية الإسلامية ممثلة في دراسة أحمد العوامي (١٩٩٩) ودراسة صالح هندي (٢٠٠٢) على قصور البرامج في توفير الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية وافتقارها إلى فلسفة واضحة وأهداف محددة وأوصت تلك الدراسات بتطوير هذه البرامج.

٨- اختلفت نتائج دراسات (المجموعة الثانية) التي تناولت تقويم أداء معلم التربية الإسلامية ما بين متدنية كما في دراسة أسماء حسن (٢٠٠٢) وهاشل الغافري (١٩٩٥) ومتوسطة كما في دراسة فهد البراح(٢٠٠٦) وأعلى من المتوسط كما في دراسة رشيد البكري (٢٠٠٤).

٩- اختلفت نتائج دراسات (المجموعة الثالثة) التي تناولت ممارسة المعلم لمهارات التدريس الفعال ما بين متدنية كما في دراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦) ومتوسطة كما في دراسة موسى أبو دلبوج (٢٠٠٢) وجيدة كما في دراسة جميل الصمادي وتيسير النهار (٢٠٠٠) ودراسة مصطفى محمود (١٩٨٠).

١٠- توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين للكفايات والمهارات التدريسية لمتغير المؤهل كما في دراسة أمة

الباري الحمزي (٢٠٠٦) ودراسة فيصل الضياني (٢٠٠٦) ما عدا دراسة مصطفى محمود (١٩٨٠).

١١- توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة كما في دراسة موسى أبو دلبوح (٢٠٠٢)، ورشيد النوري (٢٠٠٤) وقد أثبت البحث الحالي متغير سنوات الخبرة في التدريس.

١٢- تنوعت مناهج البحث المستخدمة في هذه الدراسات ما بين المنهج الوصفي التحليلي كدراسة أسماء حسن (٢٠٠٢) ودراسة أمة الباري الحمزي (٢٠٠٦) وبين المنهج التجريبي كدراسة عبد الله الكوري (٢٠٠٢) ودراسة سامي سليمان (٢٠٠٦).

١٣- توصلت نتائج معظم الدراسات إلى أن أهم المهارات التي ينبغي تنميتها لدى معلم التربية الإسلامية هي:

- إجراء التمهيد للدرس.
- تعزيز إجابات التلاميذ.
- التقويم التكويني.
- الاهتمام بغرس القيم والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.
- استخدام طرق التدريس التي تهيئ الدور الإيجابي للتلاميذ.
- مراعاة تنوع الأنشطة.

خامساً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة:

١- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تثبيت الخبرة والمؤهل.

٢- اختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة التي تناولت تقويم معلم التربية الإسلامية، وتقويم ممارسة المعلم لمهارات التدريس الفعال في أداة البحث،

فقد استخدمت في أغلب الدراسات الاستبانة في حين استخدمت في البحث الحالي بطاقة الملاحظة.

٣- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تشكيل الإطـــار النظـــري الذي يتعلق بالتدريس الفعال ومهاراته.

٤- اقتصر البحث الحالي على الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي (٧-٩).

٥- ركز البحث الحالي على مهارات التدريس الفعال فـــي مجالاتـــه الثلاثـــة (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، أما الدراسات السابقة فقد ركزت علـــى الكفايات ومبادئ التعليم الفعال.

سادساً: جوانب الإفادة من البحوث السابقة:

أفاد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

١- كتابة وإعداد الإطار النظري للبحث.

٢- اعتماد البحث الحالي على استبانات وبطائق الدراسات السابقة كمصدر من مصادر بناء قائمة مهارات التدريس الفعال.

٣- كيفية إعداد بطاقة الملاحظة.

٤- كيفية اختيار الوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث

الإطار النظري للبحث

أولاً: مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية

ثانياً: معلم مرحلة التعليم الأساسي

ثالثاً: تلميذ مرحلة التعليم الأساسي

رابعاً: مقرر التربية الإسلامية

خامساً: التدريس الفعال

سادسا: مهارات التدريس الفعال .

الفصل الثالث

الإطار النظري للبحث

يتناول هذا الفصل الإطار النظري الذي يرتكز عليه البحث الحالي ، ويتضمن في محتواه جملة من القضايا المرتبطة بموضوع البحث . فيعرض التعليم الأساسي : مفهومه ، ومبادؤه . ومعلم مرحلة التعليم الأساسي : دوره ، وأهميته في العملية التربوية والتعليمية ، وطبيعة إعداده وتأهيله في الجمهورية اليمنية . كما يتناول تلميذ المرحلة الأساسية : خصائص النمو ومظاهره ، وحاجات النمو في هذه المرحلة ومتطلباته. وكذلك مقرر التربية الإسلامية : مفهومها ، وخصائصها ، وأهدافها ، كما يتضمن الفصل التدريس الفعال : مفهومه ، وسماته ومحدداته ، ومهاراته في مجال التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية :

١- مفهوم التعليم الأساسي:

يختلف مفهوم التعليم الأساسي ومحتواه ومداه من قطر إلى آخر ، وذلك لاختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية ، وفلسفة الدولة وتصورها للإنسان والكون والحياة.

ويعرف القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) الصادر في عام (١٩٩٢) مفهوم التعليم الأساسي في المادة الثامنة عشرة بأنه: "تعليم موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية اليمنية ومدته تسع سنوات، وهو إلزامي ويقبل فيه التلاميذ من سن السادسة، ويتم فيه اكتشاف الاتجاهات والميول لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم الذاتية" (١)

---

(١) الجمهورية اليمنية: الجريدة الرسمية، ملحق العدد الرابع والعشرين، ديسمبر، ص٧

٢- مبادئ التعليم الأساسي:

من خلال التعريف السابق فإن اليمن بعد تبنيها هذا النمط من التعليم قد التزمت في نصوص القانون العام للتربية والتعليم مجموعة من المبادئ التي تتفق مع مفهوم التعليم الأساسي وهي:[١]

١- مبدأ مجانية التعليم

٢- مبدأ العدالة الاجتماعية.

٣- مبدأ تكافؤ الفرص.

٤- مبدأ إلزامية التعليم.

٥- مبدأ التعليم الذاتي المستمر.

إن مرحلة التعليم الأساسي هي البداية الأولى وهي الأساس، إذ يكتسب فيها التلميذ جملة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المخطط لها والتي تم ترجمتها بأهداف عامة في مجالات النمو المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والثقافية وفي المجال الاقتصادي والسياسي والمجال العلمي التكنولوجي[٢]. وهي العمود الفقري لباقي مراحل التعليم.

ويشمل التعليم الأساسي القاعدة العريضة من طلاب التعليم العام، إذ بلغت نسبة عدد الملتحقين في هذه المرحلة عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م حوالي(٨٨,٠٢%)[٣]. ويشمل ذلك الحلقات الثلاث من التعليم الأساسي وهي:

- **الحلقة الأولى:** وتضم الصفوف الثلاثة الأولى (١-٣) من مرحلة التعليم الأساسي.

---

(١) المرجع السابق، ص٤-٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم: المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام (د - ت) ص١٥-١٩.

(٣) الجمهورية اليمنية: مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية (مراحله - أنواعه المختلفة)، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، الأمانة العامة، أغسطس ٢٠٠٨ص٣٨.

- **الحلقة الثانية** : وتضم الصفوف الثلاثة الوسطى (٤-٦) من مرحلة التعليم الأساسي.
- **الحلقة الثالثة**: وتضم الصفوف الثلاثة الأخيرة من (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي.

ولأهمية التعليم الأساسي كونه اللبنة الأولى في النظام التعليمي وعليه يرتكز كل من التعليم الثانوي والجامعي، كان الاهتمام بتوفير مقومات نجاحه وعوامل قوته لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه المرحلة. وقد شرعت وزارة التربية والتعليم في اتخاذ عدد من الإجراءات وتبني العديد من الفعاليات والبرامج اللازمة لتطوير التعليم الأساسي بهدف النهوض به من خلال تطوير المناهج التعليمية بما يتناسب مع مطالب التعليم الأساسي، كما نظمت بالاشتراك مع هيئات محلية وإقليمية ودولية العديد من الفعاليات والأنشطة التربوية والتعليمية والتي توجت بالمؤتمر الوطني الأول للتعليم الأساسي الذي تحددت في ضوئه معالم الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ٢٠٠٣-٢٠١٥م.[١]

ورغم أهمية التطوير في المناهج والمباني الدراسية واستحداث تقنيات التعليم الحديثة ، إلا أنه يجب أن يعطى المعلم الاهتمام الكافي من الإعداد والتأهيل، وكذلك التأكيد على مشاركته في البرامج التدريبية في أثناء الخدمة ؛ باعتبار أن المعلم هو المحرك الرئيس للعملية التعليمية ، والمفعل لبقية عناصرها . وعليه فإن ذلك يتطلب إعداده إعداداً نوعياً يشمل كافة الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية ، وبما يؤهله للقيام بمهامه على الوجه الأمثل.

---

(١) كريمة قاسم علي الكحلاني: برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٥م.

ثانيا : معلم مرحلة التعليم الأساسي :

١ - دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية:

يعد المعلم المكون الأهم في عملية التدريس الفعال وفق المفهوم التربوي الحديث للعملية التربوية والتعليمية، نظراً لاتساع دوره في كونه صاحب القرار في البيئة التعليمية ، والمدير للعلمية التعليمية ، والموجه والمرشد والمخطط والمنفذ والمقوم لها ، والمثير للتفكير الناقد من خلال ما يمارسه من النشاطات التعليمية في البيئة التدريسية ، ومقدرته على التفاعل الإيجابي مع المتعلمين ، وإثارة دافعيتهم للتعلم ، وإشباع رغبتهم ، والوفاء بمتطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية ، وتنمية مواهبهم وقدراتهم .

كما تقع على المعلم مسؤولية المحافظة على النظام وتقييم تحصيل التلاميذ، وإخطار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم وتقييم المعلم لنفسه، والعمل بكفاءة مع بقية الزملاء(١).

فهو يعلم التلاميذ القيم والسلوك من خلال موقعه كقدوة ونموذج، كما أنه الذي ينظم المناخ الاجتماعي والنفسي الذي تنمو فيه القيم والاتجاهات؛ لأن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد المعلم على تحقيق الكثير من الأهداف المخطط لها وعليه أن ينوع من النشاطات ، ويستخدم الوسائل التي تتناسب مع كل تلميذ(٢) . وذلك يستلزم أن يمتلك المعلم من الكفايات والمهارات التدريسية ما يعينه على القيام بهذه الأدوار، على أن تتصف هذه المهارات والكفايات "بالمرونة والتجديد والتغيير وفق ما تضيفه تجديدات المعرفة والتكنولوجيا، مما يحدث تغيرات في معاملة المادة الدراسية وتعامل المتعلم معها"(٣).

---

(١) روبرت رتشي: التخطيط للتدريس، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٣م، صـ١١٧.

(٢) أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م، صـ١١٦-١١٨.

(٣) يوسف قطامي وآخرون: تصميم التدريس، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة، ٢٠٠٢م، صـ٣٠.

فالمعلم في التدريس الفعال "هو الذي يعد المواقف التعليمية التي تساعد التلاميذ على النمو في المهارات والعادات الاجتماعية والجسمية والعقلية. كما تُعين على تكوين القيم والمثل العليا والاتجاهات والاهتمامات وأنواع التذوق" [(١)].

والتدريس الفعال يوجب على المعلم مساعدة التلاميذ على التحول من السلبية إلى الإيجابية، أي تفعيل دور التلميذ من كونه مستقبلاً للمعرفة فقط، إلى كونه شريكاً فيها، من خلال التفاعل في العملية التعليمية حيث أن التفاعل الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل من التعلم، وعليه ينبغي أن يمتلك المعلم من الخصائص ما يعينه على القيام بأدواره على النحو المطلوب ومن هذه الخصائص: [(٢)]

- احترام التلاميذ وقبولهم ومساعدتهم كلما لزم الأمر.
- الصبر وطول البال وقوة التحمل.
- معاملة التلاميذ حسب مستوياتهم.
- تشجيع التلاميذ على الاندماج والمشاركة في العملية التعليمية.
- تشجيع التلاميذ على المبادرات وعدم تقييدهم فكرياً أو حركياً أثناء التعليم.

٢- إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية وتأهيله:

تزامن التوجه نحو إنشاء النظام التعليمي الحديث في الجمهورية اليمنية مع الجهود الكبيرة التي بذلت وتبذل من قبل الحكومة لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم، وشكل واقع العرض والطلب المتعلق بالمعلمين معضلة وتحدياً كبيراً، كون النظام التعليمي وآلية تشغيله يتوقف على عدة شروط أهمها القوة التدريسية ، في الوقت الذي لا يزال النظام التعليمي غير قادر على إنتاج وتأهيل هذه القوى على الوجه المطلوب مما استدعى توجه الجهود نحو استقطاب معلمين لسد الاحتياج القائم في النظام التعليمي من المصادر المتوفرة ، وفي الوقت ذاته كان التوجه إلى إنشاء مؤسسات إعداد وتأهيل المعلمين من المخرجات المتوافرة .

---

(١) فكري حسن ريان: التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩من صـ١٣٢.

(٢) محمد زياد حمدان: التدريس المعاصر وتطوراته، عمان، دار التربية الحديثة ١٩٨٨م، صـ١١٩.

وهذا الواقع التعليمي المتمثل في ضعف الإعداد والتأهيل للقائمين بعملية التعليم ، واستقطاب غير المؤهلين للقيام بالتدريس لسد الفراغ الموجود في الميدان انعكس سلبا على مستوى الأداء التعليمي في مراحل التعليم العام بعامة ، وفي مرحلة التعليم الأساسي بخاصة ، وما يزال الواقع التعليمي يعاني من الإشكالات التي تسبب فيها إسناد عملية التعليم إلى غير المؤهلين ، بدافع سد الحاجة وملء الفراغ .

وقد شهدت مناهج وبرامج إعداد المعلمين تنوعاً ملحوظاً ، فوجدت برامج إعداد بعد الابتدائية سابقا (الصف السادس من المرحلة الأساسية حاليا)، نظام الخمس سنوات ، ونظام الثلاث سنوات ، وبرامج إعداد المعلمين بعد الإعدادية سابقا (الصف التاسع من التعليم الأساسي حاليا) نظام ثلاث سنوات ، وبرامج إعداد المعلمين بعد المدرسة الموحدة ، مدتها أربع سنوات في النظام التعليمي الذي كان في جنوب الوطن قبل الوحدة المباركة ، وبرامج إعداد المعلمين بعد الثانوية نظام السنتين(1).

وبالتوازي مع هذه البرامج فقد تم إنشاء كليات التربية لإعداد وتأهيل المعلمين، حيث أنشئت كلية التربية جامعة صنعاء عام ١٩٧٠م -في الشطر الشمالي سابقاً-، وأنشئت كلية التربية جامعة عدن عام ١٩٧٢م -في الشطر الجنوبي سابقاً-، وشهدت كليات التربية توسعاً في معظم محافظات الجمهورية اليمنية بعد الوحدة المباركة، واتجهت وزارة التربية والتعليم إلى الحد من برامج الإعداد الأخرى، بل عمدت الوزارة إلى تجفيفها مواكبة للتطور الحاصل في النظام التعليمي، وأصبحت كليات التربية هي المسؤولة عن إعداد المعلم، وهذا يتطلب أن تكون برامج الإعداد في هذه الكليات مواكبة للنظام التربوي والتعليمي الحديث ، الذي يقتضي إعداد المعلم إعداداً يؤهله لاكتساب الكفايات التخصصية والمهنية والشخصية ، على أن يتم ذلك وفقاً لعملية منظمة ومخطط لها مسبقا ، وأن تخضع لعملية التقويم والمتابعة ؛ لمعرفة مقدار الإفادة من هذه البرامج ، كما ينبغي التركيز على إقامة

---

(١) الجمهورية اليمنية: مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص٤٤.

الدورات التدريبية ، والورش التربوية ، وبناء برامج لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ؛ لتلافي مواطن الضعف والقصور في الأداء بعد اكتشافها والوقوف عليها من خلال التقويم المستمر للمعلم ولأدائه التدريسي ، وبما يمكنه من اكتساب المهارات اللازمة للتدريس الفعال، وبناء البرامج التدريبية للعاملين في الميدان وفقاً لمهارات التدريس اللازمة. وهذا ما تطمح المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه من خلال ما توفره من إمكانات بشرية ومادية وصولاً إلى الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية والتربوية.

وعلى الرغم من أهمية المكونات الأخرى في العملية التعليمية ، إلا أن المعلم وما يمكن أن يحدثه من تغييرات بأبسط الإمكانيات المتوفرة في البيئة التعليمية يجعل منه المكون الأهم . وقد أكد بعض الباحثين أن التدريب الجيد ، والتأهيل العالي للمعلمين يجب أن يشمل خمسة جوانب ؛ لمراعاة كفاءات المعلمين وقدراتهم ليكونوا معلمين فعالين وتتمثل هذه الجوانب في الآتي: (١)

١- التزود بالنظريات النفسية عن التعلم والسلوك الإنساني.

٢- عرض الاتجاهات والمواقف التي تدعم وتعزز التعلم، وتنقي العلاقات الإنسانية، حيث أن كل التربويين مقتنعون بأن اتجاهات المعلم هي ذات أهمية في العملية التعليمية، ولها تأثير مباشر في السلوك ومن هذه الاتجاهات:

- اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم.
- اتجاهات المعلمين نحو طلبتهم.
- اتجاهات المعلمين نحو أقرانهم وأولياء أمور الطلبة.
- اتجاهات المعلمين نحو المادة التعليمية التي يدرسونها.

٣- الإلمام بجوانب المادة التي يدرسها المعلم.

---

(١) محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، ط١، عمان، دار المسيرة للطبع، ٢٠٠٢م، ص٢٥-٢٩.

٤- التحكم بمهارات التدريس التربوية التي يتعلمها الطلبة المعلمون ويكتسبونها، وتدريبهم على كيفية توظيفها.

٥- المعرفة الشخصية للمعلم وفهم الظروف التي يجب عليه العمل في ضوئها، حيث بدأ الباحثون بالتركيز على المعرفة الشخصية بشكل أكبر وهي المعرفة التي يستخدمها المعلمون لحل المشكلات، وتوضيح الصعوبات والتعقيدات التي تواجه عملهم(١) .

فالمعلم الفعال هو القادر على تصميم درسه ، والإتيان بأمثلة حية خارجية للتعلم المقصود ، وبما يمكنه من تحقيق الأهداف المرجوة . وهو من العوامل المنبئة عن فعالية التعلم بما يمتلك من استعدادات وقدرات ومهارات ، فهو أحد المحركات في فعالية التعليم إلى جانب الآتي:(٢)

- النتاج التعليمي ، وهو ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات.
- العملية التعليمية ، وتشير إلى أنماط السلوك التفاعلي السائد في أثناء العملية التعليمية. ويمكن التعرف على ذلك من خلال قوائم التقويم التي تشتمل على الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة للمعلم الفعال.

وتتأثر فعالية المعلم ومستوى أدائه بجملة من العوامل ، ومنها الآتي:(٣)

١- التغيرات في المُناهج الدراسية ، وما يترتب عليها من دراسة شاملة لكل أبعاد المنهج ، ومعرفة ما يتطلبه من أساليب جديدة لتنفيذه.

٢- توقعات المجتمع ومتطلبات المؤسسات الاجتماعية في تحقيق الآمال والطموحات في أبنائها، من تزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات؛ حتى يكونوا قادرين على الاضطلاع بمسئولياتهم في كافة مجالات العمل والإنتاج.

---

(١) أحمد حسين اللقاني: التعليم والتعلم الصفي، مرجع سابق، صـ١١٦.
(٢) سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠١م، صـ٣٧٩-٣٨٠.
(٣) عبدالسلام مصطفى عبدالسلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص٢٩٤-٣٠١.

٣- تطور المعرفة والتقدم التكنولوجي ، وما يفرضه من استخدام أساليب جديدة في تنفيذ المنهج.

٤- طبيعة خصائص نمو التلميذ وما يترتب عليه من اختلاف وفروق بين المتعلمين نتيجة لما يمثلونه من بيئات مختلفة.

٥- المستوى الفني للمعلم ومدى إلمامه بالكفايات والمهارات التي تساعده على تنفيذ المنهج واقتناعه بمهنته.

٦- التجهيزات والإمكانات المتاحة.

٧- مفهوم التقويم وأساليبه والتغيرات في النظرة التربوية إلى الجوانب التي تخضع للتقويم في شخصية المتعلم.

٨- إن امتلاك المعلم لبعض الخصائص التي لا يقتصر تأثيرها على شخصية المتعلم فحسب ، بل يتعداه إلى المعلومة التي يتعلمها، وفاعلية التعلم تتأثر بمستوى كفاءة المعلم وذكائه ، وقيمه واتجاهاته وميوله.

ثالثاً: تلميذ مرحلة التعليم الأساسي:

من خلال التعاريف التي تناولت التدريس الفعال يتبين لنا حقيقة الدور المناط بالمتعلم ؛ إذ أن دوره يختلف في التدريس الفعال عن دوره في التدريس غير الفعال. فالمتعلم إيجابي ومشارك ومبادر في سلوكه ، ويعي الأهداف التي يراد تحقيقها من خلال مروره بالخبرات التعليمية المتاحة له من قبل المعلم . وهذه الأدوار تتناسب مع ما يملكه من خصائص نفسية وعقلية وجسيمة ، التي ينبغي أن يستوعبها المعلم حتى يتمكن المتعلم من فهم دوره ومن ثم القيام بهذا الدور في التدريس الفعال على الوجه المطلوب ، وبما يحقق له النمو الشامل والمتكامل في جميع جوانبه . والأمر يزداد أهمية إذا كان المتعلم هو تلميذ المرحلة الأساسية في حلقاتها الثلاث بعامة ، وفي الحلقة الأخيرة (٧ـ٩) من مرحلة التعليم الأساسي بخاصة ؛ كونها تمثل الحد الفاصل بين مرحلتي الطفولة والشباب من مراحل النمو

، فإن ما يحدث فيها من تغيرات جسمية ونفسية تجعل من الأهمية بمكان مراعاة المعلم للتلميذ في هذه المرحلة.

ويقصد بتلميذ المرحلة الأساسية في هذا البحث تلميذ الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، وهي مرحلة تعليمية تقابل في مراحل النمو الإنساني مرحلة المراهقة المبكرة ، حيث "أن بعض الدارسين يقسمون مرحلة المراهقة تقسيماً اصطناعياً بقصد الدراسة إلى ثلاث مراحل فرعية وهي مرحلة المراهقة المبكرة، والوسطى، والمتأخرة"(١)، وتبدأ مرحلة المراهقة منذ نهاية السنة الثانية عشرة حتى نهاية السنة الثامنة عشر، وقد تختلف الفترة الزمنية لهذه المرحلة فتزيد أو تنقص بحسب البيئة التي يعيش فيها المراهق "وبعبارة أخرى هي مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي أو الانتهاء من مرحلة الطفولة وبدء مرحلة النضج والرشد"(٢).

وينمو تلميذ هذه المرحلة في الجوانب الجسمية والعقلية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية بصورة تميزه عن تلميذ مرحلة الطفولة والتي لها خصائص نوضحها فيما يأتي:

١ ـ خصائص النمو ومظاهره في هذه المرحلة :

أ ـ التطور الجسمي:

تظهر التغيرات الجسمية لدى الفرد في هذه المرحلة بشكل واضح ، ولاسيما فيما يتعلق منها بالطول والوزن ، وتكون الزيادة في الطول لدى البنين أكثر منها لدى البنات ففي سن الخامسة عشرة يكون متوسط طول الفتى حوالي (١٥٩,١سم)، بينما يكون متوسط طول الفتاة حوالي (١٥٧,٥سم) ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالوزن الذي يزيد عند الفتى عن الفتاة غالباً في هذه المرحلة(٣).

---

(١) حامد عبدالسلام زهران: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧، ص٢٩٣.

(٢) توما جورج خوري: علم النفس التربوي، ط١، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦م، ص٦٣.

(٣) محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية، ط٢، جده، المملكة العربية السعودية، دار الشروق، ١٩٨٣م، ص١٥٤.

ب ـ التطور العقلي:

يلاحظ على المراهق بعض التغيرات النمائية العقلية ومستوى النضج في القدرات العقلية . فيزداد لديه النمو في الذكاء ويكون الذكاء العام أكثر وضوحاً في تمايز القدرات الخاصة، وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية، وتزداد سرعة التحصيل وإمكانياته ، ويلاحظ ذلك مثلاً في القراءة واستيعاب المعلومات الهندسية والجبرية وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات ، كما ينمو الإدراك ويتحول من المستوى المباشر إلى المستوى المعنوي الذي يمتد عقلياً نحو المستقبل القريب والبعيد(١).

ج ـ التطور المعرفي:

ومن الإنجازات الأساسية التي تحدث للمراهق في هذه المرحلة ما يطلق عليه (بياجيه) اسم تفكير العمليات الشكلية، حيث يبدأ لدى بعض الأطفال ـ في سن الحادية عشرة تقريباً ـ الانتقال في التفكير من العمليات المادية إلى العمليات الشكلية، وتتصف مرحلة العمليات الشكلية بالقدرة على استخدام المفاهيم المجردة ويتطور التفكير المنطقي في هذه المرحلة إلى ما وراء التفاصيل الملموسة في كل حدث أو مشكلة، ويهتم بالمبادئ الأساسية المجردة المتضمنة في الموقف(٢).

وهذا النمط من التفكير يعد من مهارات التفكير الأساسية كما يعد من أرقى مراحل النمو المعرفي في نظرية بياجيه ، إذ يستطيع الطفل من خلاله أن يتعلم التفكير المنطقي الافتراضي، والتفكير في حل المشكلات بطريقة علمية مجردة، كما يستطيع أن يمارس التفكير العلمي في حل مشكلة ما(٣).

---

(١) حامد زهران: مرجع سابق، ص ٣١٣ ـ ٣١٥ .

(٢) صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التطوري (الطفولة والمراهقة). ط١ عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤م، ص٤٢٩.

(٣) نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٣م، ص١٢١.

د ـ التطور الاجتماعي:

تعد مرحلة المراهقة بحق مرحلة التطبيع الاجتماعي، ويلاحظ فيها زيادة تأثير الفروق الفردية في عملية التنشئة الاجتماعية، والتطبيع الاجتماعي في سلوك المراهق، وينتج عن انتقال التلميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى زيادة الثقة في النفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق والنشاط الاجتماعي.

كما يظهر لدى المراهق الاهتمام بالمظهر الشخصي ونمو الوعي الاجتماعي والمسؤولية الجماعية ، والميل إلى الزعامة والاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس ، كما يشاهد لديه التذبذب بين الأنانية والإيثارية . وتعد المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، ويلاحظ عليه التألق واستمرار التكتل في جماعات الأصدقاء والخضوع لها، كما يلاحظ النفور والتمرد والسخرية والتعصب وضعف القدرة على فهم وجهة نظر الكبار وضيق الصدر للنصيحة(١).

ه ـ التطور الانفعالي:

في هذه المرحلة يمكن رصد العلامات المميزة للنمو الانفعالي للمراهق ، من أبرزها الآتي(٢):

- تأثر المراهق بأصدقائه يصير أكثر إيجابية، في حين أن تأثره بوالديه يصير أكثر سلبية، ومع ذلك يستمر اقترابه من والديه.
- ينشغل المراهق بالكيفية التي يرى بها ذاته والكيفية التي يشعر بها نحو هذه الذات.
- يأخذ المراهق بالأعراف الاجتماعية ، بما فيها من عادات وتقاليد يفترض أن تكون مفهومة عند الآخرين ، وكذلك فيما يتعلق بالجنس أو العرق أو

---

(١) حامد زهران: مرجع سابق، صـ٣٢٣، ٣٢٤.

(٢) تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤م صـ٢٣٤.

المكنة أو النور، وفي هذه المرحلة يدرك المراهق هذه المفاهيم ويحرص على أن يلتزم بها.

- المراهق الذي تقبل ذاته ميال أكثر لقبول الآخر ، وكذلك قبول الآخر له، فهناك ارتباط إيجابي بين قبول الذات والتوافق الاجتماعي ، والدعم الاجتماعي.
- الارتباط موجب بين درجات تقدير الذات ومستوى طموحات وآمال المراهق المهنية.
- يواجه بعض المراهقين مشكلات انفعالية مثل انخفاض تقدير الذات، والقلق والضغط والإدمان والتهيؤ للنقد والرفض له.

و ـ التطور الديني:

يهتم المراهق بالتفكير الديني أكثر من الاهتمام بأنواع التفكير الأخرى ، ويشتمل هذا التفكير على مسائل الدين عامة كقضايا التوحيد والغاية من خلق الإنسان ، وأصل نشأته والمراحل التي مر بها ، وقضايا البعث والحساب والحشر والجنة والنار والملائكة والجن ، وحكمة التشريعات والتكليف بالعبادات وغيرها من القضايا الدينية التي تسيطر على تفكيره وتتطلب تفسيراً لها.

وينظر الدين إلى المراهقة بوصفها مرحلة تمتاز عن المراحل السابقة بنضوج العقل ، وتطور القدرة على التفكير المجرد المستقل ، نظرة يراعي فيها هذه التطورات وتوجهها الوجهة الصحيحة . وأما اهتمام المراهق بقضايا الدين فهو أمر طبيعي حيث أن المراهق قد تلقى بعض المفاهيم لتعاليم دينية في مرحلة الطفولة، ومارس بعض الشعائر حسب قدرته ومستوى فهمه، لكن تلقيه لها كان عن طريق التقليد، وهو الآن يريد أن يضيف عليها إيماناً ويستعين بالعقل في ذلك(١).

---

(١) صالح محمد علي أبو جادو: مرجع سابق، صـ٤٦٣.

ز ـ التطور الأخلاقي:

عند وصول المراهق إلى المراهقة الوسطى (المرحلة الإعدادية) يكون قد تعلم المشاركة الوجدانية والتسامح والأخلاقيات العامة المتعلقة بالصدق والعدالة والتعاون والولاء والمودة والمرونة والطموح وتحمل المسئولية... وتزداد هذه المفاهيم عمقاً مع النمو[1].

ح ـ التطور اللغوي:

إن المتتبع للتطور اللغوي عند الطفل ، والمراهق يلاحظ أن هذا التطور يكاد يتوقف مع نهايات مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة المراهقة . ويعتقد بعض التربويين أن التطور اللغوي يصل إلى منتهاه تقريباً في نهاية الطفولة المتأخرة . فالقاموس اللغوي يصل إلى مابين ٢٨ ـــ ٤٠ ألف مفردة ويصبح الطفل الذي يستعد لدخول مرحلة المراهقة قادراً على التعبير الشفوي والتحريري عن أي موضوع يملى عليه.

وتفيد بعض الدراسات أنه على الرغم من أن التطور اللغوي يكاد أن يتكامل في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة إلا أن المراهق يطور القدرة على التفكير التأملي والتجريدي حيث يضيف المراهق إلى قاموسه اللغوي مفردات مجردة متعددة ومتنوعة كالفلسفة ، والعدالة ، والحدس ، ويعرف هذه المفردات بسهولة وبدقة [2].

٢ـ الحاجات النمائية لتلميذ مرحلة التعليم الأساسي:

يمكن عرض أبرز ملامح الحاجات النمائية لتلميذ مرحلة التعليم الأساسي في الآتي:[3]

١- أن يطور المراهق حساً واضحاً لذاته ويطور الثقة الذاتية.

---

(١) حامد زهران: مرجع سبق. صـ٣٩٤.

(٢) تيسير مفلح كوافحة: مرجع سابق، صـ٢٥١، ٢٥٢.

(٣) سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٢، عمان، الأردن، ٢٠٠١م، صـ٣٧٠.

٢- أن يتكيف لتغيرات الجسد.

٣- أن يطور علاقات جديدة تكون أكثر نضجاً مع الأصدقاء من نفس العمر.

٤- أن يحقق الاستقلال العاطفي عن أبويه.

٥- أن يختار مهنة وأن يتهيأ لها.

٦- أن يطور قيما ناضجة وحساً بالمسؤولية الاجتماعية.

٧- أن يحضر نفسه للزواج والحياة العائلية.

٨- أن يطور اهتماماً بالآخرين يتعدى اهتمامه بذاته.

ولهذه الحاجات والخصائص النمائية انعكاسات مهمة على ما يمارسه المعلمون في هذه المرحلة ، وما يجب عليهم مراعاته فيها ، ومن ذلك الآتي:[١]

- مراعاة الفروق الفردية.
- عدم إجبار المراهق على اتخاذ قرار بخصوص اختيار مهنة معينة في هذه السن.
- تشجيع الرغبة في التحصيل ومساعدة المراهق على التعلم من كافة المصادر.
- تيسير الخبرات الواسعة والعريضة التي تسمح بنمو التفكير.
- الالتفات إلى ظهور أي مشكلة انفعالية عند المراهق والمبادرة في حلها وعلاج الحالة قبل أن تستفحل.
- مساعدة المراهق في تحقيق الاستقلال الانفعالي والفطام النفسي.
- إشراك المراهق قدر الإمكان في النشاط الاجتماعي.

---

(١) حامد زهران: مرجع سبق، ص٣١٧-٣٣٤.

- الاهتمام بتعزيز القيم والمعايير السلوكية السليمة في جميع نواحي العملية التربوية . واستعمال المدرسة كل إمكاناتها في تعليم القيم الأخلاقية والروحية بخاصة.
- تنمية الميول والاهتمامات الأدبية والعلمية والرياضية والفنية.
- تزويد المراهق بأفكار بسيطة عن الحياة العائلية.

وتجاهل المعلم أو المربي لما سبق ذكره من المفاهيم التربوية والنمائية قد يعرض التلميذ في هذه المرحلة إلى مشكلات في النمو ؛ حيث أشارت نتائج بعض الدراسات في هذا المجال أن ٦% إلى ١٠% من أطفال المدارس يعانون من مشكلات تجعلهم في حاجة إلى إرشاد وتوجيه ورعاية . وهذه المشكلات لها مجموعة من الأسباب المتفاعلة والمتداخلة مع بعضها تؤدي إلى ظهورها. ومن هذه الأسباب ما يتعلق بالمدرسة ؛ كاضطراب علاقة التلميذ بالمعلم ، وقسوة المعلم وجفائه وتحقيره للتلميذ ، أو إهماله ، والفشل في التحصيل الدراسي ، والخوف من تكرار الفشل ، والأحكام القاسية وغير العادلة التي يصدرها المعلم على التلميذ ، إلى جانب العوامل الأسرية والنفسية والاجتماعية والبيولوجية[١].

وتقع المسؤولية على عاتق المعلم وخصوصاً معلم التربية الإسلامية – بخاصة– في الحد من المشكلات التي يتعرض لها التلميذ في هذه المرحلة ؛ وفقاً للأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم ، لاسيما وأن معلم هذه المرحلة يُعد القدوة والمثل الذي يتمثله تلاميذه . فتأثير المعلم على تلميذ المرحلة الأساسية واضح وجلي في سلوكه ، بما في ذلك التقيد بتعليماته إلى حد قد يفوق تأثره بوالديه ، وذلك يعود إلى ما يمثله معلم التربية الإسلامية في نظر تلاميذه في كونه المرجع في المبادئ والقيم ؛ إذ أن قيمه واتجاهاته وسلوكه محط اهتمام وتقليد من قبل التلميذ . فينبغي عليه أن يحرص كل الحرص على أن يعكس النظرة الإسلامية الصحيحة في سلوكه وتصرفاته ، قولاً وفعلاً.

---

(١) محمد عودة الريماوي: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، عمان، الأردن. دار المسيرة، ٢٠٠٣م، ص٢٨٢.

رابعا: مقرر التربية الإسلامية:

يعرف المحتوى الدراسي بأنه : "كل ما يقدمه المنهاج للمتعلمين من معارف وخبرات تعليمية بمجالات نتاجاتها المتعددة، سواء كانت هذه المعارف والخبرات التعليمية مشاهدة أو مقروءة أو مسموعة، وفق ضوابط محددة من حيث الزمن والنوع والمقدار وتحت إشراف المؤسسات التربوية المتخصصة "[١].

فالمقررات الدراسية تعد دعامة أساسية من دعامات المنهج، وإذا كانت التربية الحديثة تنادي بعدم الاقتصار في تحديد مفهوم المنهج على هذه المقررات فإن ذلك لا يعني انتقاصاً من أهمية المعارف والمعلومات التي تحويها هذه المقررات، فهي ثمرة قيمة من ثمار الخبرة البشرية وهي الأساس لكل تقدم ثقافي وينبغي أن تعد المقررات وفق أسس ومعايير تربوية أهمها: [٢]

- أن تكون وثيقة الصلة بحياة التلاميذ ومستوياتهم ومطالب نموهم.
- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع وحاجاته.
- أن تكون وثيقة الصلة بالمعرفة وتطوراتها والبيئة وحاجاتها.

١- مفهوم التربية الإسلامية :

"التربية الإسلامية هي منظومة من المفاهيم التربوية المتكاملة التي تستند في اشتقاقها إلى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والخبرة التربوية، وتصاغ من قبل جماعة من الخبراء والمختصين بهدف بناء الشخصية الإنسانية القادرة على تحقيق العمارة والعبودية والاستخلاف، حيث أنها ترسم عدداً من الإجراءات والتطبيقات العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام" [٣]

---

(١) ناصر أحمد الخوالدة، ويحيى إسماعيل عيد: تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، ٢٠٠٦م، ص٨٤.

(٢) عبد المجيد سرحان الدمرداش: المناهج المعاصرة، ط٣، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨١م، ص١٦.

(٣) سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص١٦.

فمادة التربية الإسلامية تختلف عن غيرها من المواد وذلك لدورها في بناء الفرد، وتنشئته تنشئة متوازنة ومتكاملة في جوانب نموه المختلفة جسمياً وعاطفياً واجتماعياً وصحياً وخلقياً دون التركيز على جانب معين وإهمال جانب أو جوانب أخرى.

فهي من المواد الهامة التي تلقى اهتماماً كبيراً من قبل المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع الأخرى لما تقوم به من دور في حياة التلاميذ والمجتمع ككل. فهي تعد السياج المنيع بما تقدمه وتزود به التلاميذ، وأبناء المجتمع عموماً من معارف، ومعلومات، وقيم تحفظ الفكر من الخلل، وتحمي القيم الروحية والسلوكية من الانحراف، ولاسيما في عصرٍ يشهد المتغيرات السريعة والانفجار المعرفي الكبير.

٢ـ خصائص مقرر التربية الإسلامية:

يمتاز مقرر التربية الإسلامية عن غيره من المقررات بخصائص معينة أهمها:

أ- ربانية المصدر والمنهج:

إن مقرر التربية الإسلامية بفروعه المختلفة ينبثق من مصدر الإسلام الأول ومنهجه الأسمى المتمثل بكتاب اللّٰهالعزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وكذلك السنة النبوية الشريفة المعبرة عما صدر عن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خَلقية أو خُلُقِيَة، وهي الشارحة لما أبهم من القرآن الكريم، والمفسرة لما أجمل فيه، والموضحة لما خفي منه، وهي المخصصة لعمومه، والمقيدة لمطلقه، وفيها ما ينشىء أحكاماً شرعية مستقلة، وهي كلها وحي من الله تعالى على رسوله صلى الله عليه وآله وسلم: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ ﴾ (النجم:٣-٤) .

فمقرر التربية الإسلامية نابع من مصدر الوحي الإلهي، ومن خلاله يتربى الفرد المسلم على المبادئ والقيم والأخلاق التي تضمنها الشرع الإسلامي الحنيف

في نصوصه وأحكامه ومقاصده، سواءً منها ما يتعلق بالعقيدة أو بالعبادات أو بالمعاملات[1].

ب ـ الشمول والتوازن:

تتسم التربية الإسلامية بالشمول والإحاطة ﴿ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ ﴾(الأنعام:٣٨). فهي تهدف إلى تربية الفرد والأمة تربية شاملة لجميع جوانب الحياة سواء منها الروحية أو العلمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الفكرية، ومع ذلك فهي تتسم بالتوازن حيث أنها لم تغلب جانباً من هذه الجوانب على جانب آخر. فهي تهتم بالعقل والروح كما تهتم بالجسد، وهي تهتم بالدين كما تهتم بالدنيا، وهي تدعو إلى العبادة، وفي الوقت نفسه تدعو إلى العمل والإنتاج، كما أنها تهتم بالفرد والمجتمع وفق منهجية معتدلة ووسطية، بعيداً عن الإفراط أو التفريط ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ ﴾(القصص:٧٧)، ﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾(البقرة:١٤٣).

ج ـ الواقعية:

تتسم التربية الإسلامية بالواقعية فيما شرع من أحكام وأنظمة وقوانين في مجال التكليف تحليلاً أو تحريماً، وجعل التكليف في حدود الطاقة والقدرة فلم يكلف العباد بما هو فوق طاقاتهم، أو بما هو خارج عن قدراتهم ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾(البقرة:٢٨٥).

(١) سليمان عبد الرحيم الحقيل: التربية الإسلامية، ط١، ١٩٩١م،

وبما أن مقرر التربية الإسلامية بجميع فروعه تنبع من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف فإنه يتسم بالواقعية كنتيجة حتمية لطبيعة النصوص الشرعية المتمثلة في الكتاب الكريم والسنة الشريفة.

د ـ التدرج والاستمرار:

فالتربية الإسلامية تمتاز بالتدرج والاستمرارية في تنمية جوانب شخصية الفرد ، وذلك بما يتناسب مع خصائص نموه ومتطلباته وحاجاته في كل مرحلة، وبما يتلاءم مع طبيعة كل مرحلة، وما يترتب عليها من أحكام. ففي الحديث الشريف: "علموا أولادكم الصلاة لسبع واضربوهم على تركها لعشر".

كما أن التربية فيها لا تقف عند سن معينة، بل هي تربية تبدأ من قبل الميلاد من خلال العناية والتشديد على اختيار الأبوين الصالحين، مروراً بمراحل نموه المختلفة سواء في مرحلة الرضاعة، أو مرحلة الحضانة، أو مرحلة التمييز، أو مرحلة البلوغ والشباب وصولاً إلى مرحلة الرشد والشيخوخة ، فهي تربية متوازنة ومتكاملة ومستمرة بما يتفق مع مراحل النمو المختلفة [١].

٣ـ أهداف التربية الإسلامية :

تعددت أراء الباحثين حول أهداف التربية الإسلامية ، ويأتي هذا التعدد تبعاً لمفهوم التربية الإسلامية لدى كل منهم ، وبحسب المجال الذي يتعلق به البحث . إلا أن الهدف والغاية من التربية الإسلامية في مجال التربية والتعليم يتفق عليه الجميع، وهو تحقيق العبودية لله وحده في حياة الإنسان على مستوى الفرد والجماعة، وفهم الإسلام فهماً صحيحاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، ويمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية التي نسعى إلى تحقيقها من خلال العملية التربوية والتعليمية فيما يأتي[٢]:

---

(١) يوسف مصطفى القاضي، ومقداد يالجن: علم النفس التربوي في الإسلام، المملكة العربية السعودية، دار المريخ، ١٩٨١م، ص١١٠.

(٢) سليمان عبد الرحمن الحقيل: مرجع سابق، ص٣٠-٣٣.

١- غرس الإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً في نفوس المتعلمين.

٢- مساعدة الإنسان المسلم على التصور الإسلامي الكامل والصحيح للكون والإنسان والحياة، وأن الوجود كله خاضع لسنن الله تعالى؛ ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب.

٣- تبصير الإنسان بأن الرسالة المحمدية هي المنهج الأقوم للحياة الفاضلة التي تحقق السعادة لبني الإنسان وتنقذ البشرية مما تردّت فيه من فساد وشقاء.

٤- تبصير الإنسان المسلم بأن طلب العلم فريضة على كل مسلم بحكم الإسلام.

٥- مساعدة الإنسان المسلم على فهم معنى وأبعاد الكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم وأناط بها القيام بأمانة الله في الأرض.

٦- تبصير المربي بضرورة توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها منهجاً وتأليفاً وتدريساً وجهة إسلامية في معالجة قضاياها والحكم على نظرياتها وطرق استثمارها، حتى تكون منبثقة من الإسلام، ومتناسقة مع التفكير الإسلامي السديد.

٧- تبصير الإنسان المسلم بضرورة احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام، وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والعرض والعقل والمال.

٨- تذكير الإنسان المسلم بواجب الدعوة إلى الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها بالحكمة والموعظة الحسنة، هداية للعالمين وإخراجاً لهم من الظلمات إلى النور، وارتفاعاً بالبشر في مجال العقيدة إلى مستوى الفكر الإسلامي السديد.

٩- تعريف الإنسان المسلم بأن الجهاد في سبيل الله فريضة محكمة وسنة متبعة وضرورة قائمة وهو ماضٍ إلى يوم القيامة.

١٠- تبصير الإنسان المسلم بضرورة النصيحة لكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم بصيانتها ورعاية حفظها وتعهد علومها والعمل بما جاء فيها.

١١- تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام لدى المسلم وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال والتصرفات وفق أحكامها العامة الشاملة.

١٢- تزويد الفرد بالأفكار والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام.

١٣- تحقيق الخلق القرآني في المسلم والتأكيد على الضوابط الخلقية لاستعمال المعرفة.

١٤- تبصير المسلم بحقيقة الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الإسلام، فالإسلام دين ودنيا، والفكر الإسلامي يفي بمطالب الحياة البشرية في أرقى صورها في كل عصر.

١٥- تكوين الفكر المنهجي لدى الأفراد ليصدروا عن تصور إسلامي موحد فيما يتعلق بالكون والإنسان والحياة، وما يتفرع عنها من تفصيلات.

١٦- إيقاظ روح الجهاد الإسلامي لدى المسلم، لمقاومة الأعداء والقيام بواجب رسالة الإسلام.

١٧- تبصير المسلم بأهمية إقامة الصلة الوثيقة التي تربط بين أبناء الإسلام وتبرز وحدة أمته.

أما أهداف التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي كما وردت في وثيقة المنهاج فتتمثل في الآتي[١]:

---

(١) وزارة التربية والتعليم : وثيقة منهاج التربية الإسلامية للصفوف (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، ٢٠٠١، ص٢٠.

١- تعميق مفهوم الإيمان في نفوس الناشئة.

٢- تعميق مفهوم الإسلام في نفوس الناشئة.

٣- توثيق صلة الطالب بالله تعالى في ضوء الكتاب والسنة.

٤- ترسيخ محبة رسول الله صلى الله عليه وسلم في نفس الطالب والاقتداء به.

٥- ترسيخ محبة أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم والتابعين والعلماء العاملين.

٦- تعزيز الاتجاهات والقيم الإسلامية لدى الطلاب وحثهم على الدفاع عنها.

٧- إبراز العلاقة الوثيقة بين الإيمان والعلم.

٨- بيان أثر الإيمان في تقدم المجتمعات.

٩- تعويد الطلاب على ممارسة العبادات الإسلامية على الوجه المشروع.

١٠- تزويد الطالب بالأحكام الشرعية المتعلقة بمختلف جوانب الحياة.

١١- تحصين الطلاب من الأفكار المنافية للإسلام واقتدارهم على صدها.

١٢- تعميق الولاء لله ولرسوله وللمؤمنين.

١٣- غرس الاعتقاد بأن الإسلام نظام شامل لمختلف جوانب الحياة.

١٤- تنمية مفاهيم الوعي الجهادي لدى الطالب.

١٥- تبيين أهمية المساواة بين الناس وأن التفاضل بينهم لا يكون إلا بالتقوى.

١٦- إبراز مكانة المرأة في الإسلام وتقديره لها.

١٧- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب نحو الحفاظ على البيئة وحمايتها.

١٨- تقوية ارتباط الطالب بأسرته.

١٩- تنمية القدرة على التفكير لدى الطالب واستخدام أسلوب الحوار الهادف والنقد البناء.

٢٠- تشجيع الطلاب على تبني العمل الجماعي والتركيز على العمل التطوعي.

٢١- تبصير الطالب بمكانة العلم في الإسلام وأهمية التزود به ونشره.

٢٢- بيان أهمية دور المساجد في الإسلام.

٢٣- بيان أهمية الوقت وحسن استثماره.

٢٤- تنمية روح الالتزام بنظم المجتمع وآدابه.

٤- فروع مقرر التربية الإسلامية :

يشتمل مقرر التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي على الفروع الآتية :

أ ــ العقيدة الإسلامية ، ويطلق عليها مسمى الإيمان.

ب ــ الحديث الشريف ، ويطلق عليه مسمى الهدي النبوي .

ج ــ الفقه الإسلامي ، ومنه ما يتعلق بالعبادات ، والمعاملات ، والجنايات ، والأحوال الشخصية .

د ــ السيرة النبوية الشريفة .

خامسا: التدريس الفعال:

١- مفهوم التدريس الفعال:

يعرَّف التدريس الفعال بأنه: "عملية استخدام بيئة التلميذ وإحداث تغيير مقصود فيها ، وتنظيم عناصرها ومكوناتها ، بحيث تحث التلميذ وتمكنه من الاستجابة ، أو القيام بعمل ، أو أداء سلوك معين في ظروف معينة ؛ لتحقيق أهداف تربوية مقصودة ومحددة"[(١)].

وعليه فإن التدريس الفعال هو الذي يفعل من دور الطالب ويجعله مشاركاً إيجابياً، فلا يكون فيه متلقياً للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة.

---

(١) محمود أبو زيد إبراهيم: تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية، مصر، مركز الكتاب، ١٩٩١م، ص١٥٥.

وعرفه بأنه "التدريس الذي يؤدي فعلاً إلى إحداث التغيير المطلوب بتحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء منها المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب" (١).

٢ ـ سمات التدريس الفعال ومحدداته :

وتأسيساً على ما سبق فإن سمات التدريس الفعال في ضوء مفهوم الجودة الشاملة(٢) تتجلى في الآتي: (٣)

- شمول جميع أركان التدريس في المواقف التعليمية التعلمية.
- تحسن مستمر في أساليب التدريس والأنشطة التربوية.
- تخطيط الأنشطة التعليمية التعلمية وتنظيمها وتحليلها.
- فهم التلاميذ لجميع جوانب المواقف التدريسية والمشاركة في تنفيذها.
- تعاون فعال بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.
- ترابط وتشابك كل أجزاء الدرس.
- مشاركة في إنجاز الأعمال، وأداء جاد لتحقيق أهداف الدرس.
- تجنب الوقوع في الخطأ وليس مجرد اكتشافه.
- إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى التلاميذ بما يتوافق مع مقومات العمل التربوي الصحيح.
- اعتماد الرقابة السلوكية أو التقويم الذاتي في أداء العمل.
- تحسن العمل الجماعي المستمر وليس العمل الفردي المنقطع.

---

(١) إبراهيم بن عنبر العنزي: التدريس الفعال، بحث منشور على شبكة الانترنت،
http//www.riyadn-edu.gov.sa/alan/fntok/٦.htm

(٢) الجودة الشاملة في الإدارة التربوية: هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

(٣) محمد يوسف أبو ملوح: الجودة الشاملة في التدريس.

- تحقيق القدرة التنافسية والتميز.
- مراعاة رغبات التلاميذ وتلبية احتياجاتهم.
- تحقق جودة جميع جوانب الأداء التدريسي.
- ترابط وتكامل في تصميم الموقف التدريسي وتنفيذه.

وقد توصلت العديد من الدراسات المتعلقة بعملية التعليم إلى أن مستوى أداء المعلم يؤثر تأثيراً دالاً كماً وكيفاً على ما يتعلمه الطلاب ، كما أظهرت هذه الدراسات أن من أهم محددات التدريس الفعال الآتي :[١]

- إدارة الصف بأسلوب محكم.
- التركيز على عملية التعلم بجدية.
- الخبرة في مراجعة الدروس والاستفادة منها.
- استخدام الإشارات والرموز والعلامات للحث على التعلم.
- استخدام مختلف الأساليب للتأكد من فهم الطلاب للمادة العلمية.
- التنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى والمحتوى.
- إتاحة فرصة التفكير للطلاب عن طريق توجيه الأسئلة إليهم.

ويتضح مما ذكر سابقاً أن العملية التعليمية بمفهومها الحديث تؤكد على ضرورة مشاركة التلميذ في التعلم، وتسهيل عملية التعليم بحيث يبذل الجهد ويشارك في إحداث التغير المطلوب والمتوقع منه، وحتى يتحقق التعلم الفعال لا بد من مراعاة المبادئ التربوية والنفسية الآتية[٢]:

---

(١) إبراهيم الحسن الحكيمي: الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة الخليج العربي. كلية التربية جامعة أم القرى. العدد (٢٤).

(٢) محمد محمود الحيلة: التصميم التعليمي. عمان، الأردن، دار المسيرة، ١٩٩٩، ص٦٠، ٦١.

- الملاحظة الدقيقة من قبل المعلم للوقوف على الطريقة التي يتأثر بها كل تلميذ، وألا يقتنع المعلم بمجرد الملاحظة البسيطة لمستوى أداء التلميذ، بل لا بد أن يعرف غايات التلميذ وأهدافه.
- التشجيع، وذلك بأن يثير دوافع التلاميذ للتعلم، ويحافظ على هذه الدوافع، وأن يبث في التلميذ الثقة في النفس، ويعزز سلوكه باستمرار.
- اعتبار الأخطاء جزء من التعلم ومصدراً من مصادره.
- النجاح ليس له بديل وذلك بإيجاد مجالات يشعر فيها التلاميذ أن بإمكانهم أن يحققوا النجاح المطلوب فيها، كما أن على المعلم تهيئة المناخ الذي يتفق مع استعداد التلميذ للتعلم.

فالتعلم الفعال يقوم على الاستعداد له، والاستعداد بمعناه الواسع يشمل الاستعداد البيولوجي الجسمي والعضوي، والاستعداد النفسي الذي هو بمعنى التهيئة، والاستعداد اللغوي، والاستعداد العقلي، والاستعداد الاجتماعي، بمعنى أن الاستعداد قد يرتبط بالنمو وقد يرتبط بالتعلم السابق أو التعلم القبلي.

سادسا : مهارات التدريس الفعال:

١- مفهوم مهارات التدريس الفعال:

تُعرَّف المهارة التدريسية بأنها "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محدده تصدر عن المعلم دائماً في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة" [(١)].

وعرفت المهارة بأنها "القدرة على أداء عمل - نشاط - معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل إلى مجموعة من السلوكيات - الأداءات- المعرفية، الحركية، الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف

---

(١) إمام مختار حميدة، وآخرون : مهارات التدريس، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق،٢٠٠٣- ص١١

التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية"[1].

٢- خصائص مهارات التدريس الفعال:

وتبرز خصائص مهارة التدريس الفعال من خلال التعريف السابق والمتمثلة في الآتي:[2]

- تعبر المهارة التدريسية عن القدرة على أداء عمل -نشاط- معين ذي علاقة بالنشاط المهني التدريسي للمعلم سواء كان هذا العمل أو النشاط أثناء التخطيط للتدريس أو أثناء تنفيذه أو أثناء تقويمه.
- يمكن تحليل كل مهارة تدريسية إلى عدد من السلوكيات الفرعية المكونة لها والقابلة للملاحظة المنظمة.
- تظهر المهارة التدريسية في شكل سلوكيات معرفية وحركية واجتماعية مختلطة، وإن كان يغلب عليها الجوانب المعرفية في معظم الأحيان.
- تزويد الفرد بخلفية معرفية عن المهارة التدريسية محل الاكتساب يعد أمراً ضرورياً لتعلمه لها.
- يعد التدريب والممارسة الفعلية للمهارة التدريسية شرطاً أساسياً في إتقانها.
- يتم عادة تقييم أداء الفرد للمهارة التدريسية فعلياً.

٣- مجالات مهارات التدريس الفعال :

لا شك بأن العملية التعليمية تقوم على أسس ومرتكزات متعددة تتوقف عليها فاعلية التعليم، وبغيابها أو غياب واحدة منها تتأثر عملية التعلم سلباً، وهذه الأسس تدخل في مكونات المنهج بصورة تكاملية، ويعد المعلم أهم هذه المكونات، فهو

---

(١) نايفه قطامي: مهارات التدريس الفعال. عمان – الأردن، دار الفكر، ٢٠٠٤م صـ٢٨.

(٢) المرجع السابق، ص٢٧.

صاحب الدور الفاعل فهو لم يعد مجرد مرسل للمعلومة أو ملقن للتلاميذ، بل هو المحرك والمفعل لعناصر المنهج المختلفة.

وكذلك الأمر بالنسبة للتلميذ فإن دوره لم يعد دور المستقبل أو المتلقي للمعلومة من المعلم أو من الكتاب، بل هو محور العملية التعليمية وهدفها. فالتلميذ أصبح عنصراً مشاركاً في العملية التعليمية بصورة إيجابية وفاعلة، ولكن فاعلية دور التلميذ لا تتأتى إلا إذا اتضحت نظرة المعلم إلى دوره ومهامه، وكذلك الحال في عناصر المنهج الأخرى، ومستوى تفعيله لهذه العناصر ومدى تحقيق كل عنصر للدور المتعلق به، وذلك يستوجب أن يكون المعلم على قدر عالٍ من الإعداد والتأهيل وأن يمتلك المهارات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية، ومن ثم ممارسة هذه المهارات بدرجة فاعلة، ولم تعد هذه المهارات غائبة عنا فهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت هذه المهارات والتي توصل الباحثون من خلالها إلى قوائم يحوي كل منها مهارات متعددة حسب وجهة نظر كل باحث وهذه المهارات ينبغي توفرها لدى المعلم وممارستها بإيجابية وفعالية، وفي هذه الدراسة تم توزيع ووضع هذه المهارات في ثلاثة مجالات رئيسة للعملية التعليمية وهي:

المجال الأول : التخطيط .

المجال الثاني : التنفيذ .

المجال الثالث :التقويم .

المجال الأول: التخطيط:

١- مفهوم التخطيط :

يُعرَّف التخطيط بأنه : "عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات، والخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة ، وهو مكون من: الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة ، والتقويم"(١).

---

(١) عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعال. ط٤، عمان الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص٦٦.

ومن خلال التعريف السابق يتضح أن التخطيط ليس عملية عشوائية أو ارتجالية أو عملية شكلية روتينية يقوم بها المعلم، بل هو عملية منظمة من أجل تحقيق أهداف محددة وواضحة في ذهن المعلم مرتبطة بأهداف المنهج المراد تنفيذه، هي عملية لازمة لكل معلم دون فرق بين صاحب الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة، ولا بين تخصص وآخر، ولا بين فصل دراسي وآخر، كما أنها أكثر لزوماً لمعلم التربية الإسلامية، نظراً لطبيعة المادة والأهداف المتوخاة منها وغرس القيم الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية في نفوس النشء.

ولغرض الوصول إلى تحقيق تلك الأهداف بدرجة عالية وفق النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة؛ فإن ذلك يستدعي أن يمتلك المعلم، ويمارس من المهارات ما يجعل تدريسه فعالاً لكي يتمكن من تحقيق أهداف المنهج على النحو المطلوب.

ويُعد التخطيط من أهم وأقوى مراحل عملية التدريس؛ لارتباطه القوي بمجال التنفيذ والتقويم، فهو الأساس واللبنة الأولى في العملية التدريسية؛ لذلك تحرص وزارة التربية والتعليم عند قيامها بالإعداد لدورات تدريبية للمعلمين في مراحل التعليم العام وبخاصة مرحلة التعليم الأساسي على إكساب المعلم مهارات التخطيط.

٢- أهمية التخطيط :

تأتي أهمية التخطيط من خلال الأهداف التي سيحققها في العملية التعليمية، سواء ما يتعلق منها بالمعلم أو بالمتعلم، فالتخطيط يضمن استثمار مدخلات العملية التعليمية البشرية والمادية وصولاً إلى النتائج المطلوبة بفاعلية، محدداً المسئوليات والأدوار التي سيمارسها كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي. "فعملية التخطيط للتدريس ليست عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى التلميذ بشكل آلي، بل هي عمليات تشكيل وإعادة للبنى العقلية، والوجدانية، والنفس-حركية

لشخصية المتعلم مما ييسر عمليات النماء والتكيف الأمثل لبناء شخصية المتعلم المتكاملة والمتوازنة[1].

والتخطيط السليم أحد العوامل المهمة التي تعمل على نجاح التدريس، وينبغي أن تقوم عملية التعليم على التخطيط العلمي السليم. فالتخطيط عملية مقصودة لتحقيق أهداف محددة[2].

أ - أهمية التخطيط للمعلم :

إن الأهمية التي تحتلها عملية التخطيط تشمل عناصر ومكونات المنهج المختلفة، وبخاصة ما يتعلق بالمعلم والمتعلم. وتتمثل هذه الأهمية بالنسبة للمعلم في الآتي:[3]

- استخدام المصادر التربوية المتوفرة بفاعلية.
- يساعد المعلم على النمو المهني المستمر.
- يمكّن المعلم من تقديم اقتراحات جديدة لتحسين المنهج وتطويره.
- تحديد أنواع **الأهداف** والنتاجات التي يسعى إلى تحقيقها.
- تحديد المواد الخام والوسائل التعليمية الضرورية من أجل تنفيذ الدرس.
- تحديد البدايات والنهايات للمواضيع الدراسية من الناحية الزمنية[4].

وإلى جانب ذلك فالتخطيط الجيد يبعد المعلم عن العشوائية والارتجالية، ويمكنه من استغلال وقت الدرس بطريقة جيدة وصحيحة، كما أنه يساعد في تحديد أنواع التقويم المناسبة للموضوعات المقررة، ويحافظ على التناسب بين أجزاء الدرس.

---

(١) محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للطباعة، ٢٠٠٢م، ص٣٥٦.

(٢) إبراهيم الأسطل، وسمير الرشيد: دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع، ٢٠٠٣م، ص١٦.

(٣) نادر فهمي الزيود، وآخرون: التعلم والتعليم الصفي، ط٤، الأردن، دار الفكر، ١٩٩٩، ص١٣٨، ١٣٩.

(٤) صالح محمد أبو جادو: مرجع سابق، ص٤١٧.

ب - أهمية التخطيط للمتعلم :

وتظهر أهمية التخطيط بالنسبة للمتعلم من خلال الآتي: [١]

- التخطيط له وظيفة دافعية في تحصيل التلاميذ، حيث أنه يوجه انتباه التلاميذ إلى تحقيق أهداف أخبروا بها.
- التخطيط يساعد على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها التلاميذ في أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية.
- التخطيط يساعد على تحسين التعلم من حيث مراعاته لمنطق التلميذ ومنطق المادة الدراسية.
- التخطيط يلبي حاجات التلاميذ واهتماماتهم المختلفة، ويراعي الاستعدادات المدخلية واعتبار ظروف البيئة المحيطة في تعلمهم.
- التخطيط يطور سلوكاً انضباطياً لدى التلاميذ، وذلك من خلال تبنيهم برنامجاً واضحاً فيما يتوقع منهم من أداءات سلوكية وتحصيلية مما يؤدي إلى الانضباط الذاتي لديهم.
- التخطيط يظهر للمتعلم الموضوع بصورة مترابطة مما يسهم في استيعاب الموضوع بدرجة عالية.

كما أن التخطيط يؤثر إيجابياً في المتعلم من خلال تأثره بالجوانب غير المباشرة للمنهج ، ويكتسب عادات وقيم سليمة تساعده في حياته ، مثل التنظيم وتقدير الوقت واستغلاله استغلالاً أفضل[٢].

---

(١) المرجع السابق، صـ٤١٦.

(٢) آصف حيدر يوسف: تقويم اتجاهات معلمات التعليم الأساسي وطالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان نحو تخطيط الدروس وفق المنهج السلوكي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد الخامس، العدد الأول ٢٠٠٧د. صـ٥٣.

٣ – مبادئ التخطيط وخصائصه :

تستند عملية التخطيط بعامة والتخطيط التربوي والتعليمي في عملية التدريس بخاصة إلى عدة مبادئ وخصائص تجعل التخطيط ناجحا وفاعلا ، وفي مقدمتها الآتي [١]:

- أن توضع خطة التدريس في ضوء الأهداف التعليمية المحددة.
- أن ترتبط الخبرات والنشاطات التعليمية التي تتضمنها الخطة بالأهداف التعليمية المحددة.
- أن ترتبط الإجراءات والأساليب والوسائل والمواد التعليمية التي تتضمنها الخطة بالأهداف التعليمية المحددة والخبرات والنشاطات التعليمية، وأن تتناسب هذه الإجراءات مع الأهداف والخبرات.
- أن ترتبط أساليب التقويم وإجراءاته التي تتضمنها الخطة بالأهداف التعليمية والخبرات والأنشطة والإجراءات التعليمية.
- أن تراعى في الخطة الخصائص النمائية للتلاميذ وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم.
- أن توضع الخطة التدريسية في ضوء الإمكانيات المادية والزمنية المتاحة.
- أن تكون الخطة ممكنة التحقيق والتنفيذ.
- أن تتصف عملية التخطيط بالشمول، بأن تشمل العناصر والشروط والمتغيرات التي تحيط بالموقف التعليمي.
- أن تكون الخطة مكتوبة ومرنة وتتصف بالاستمرارية[٢].

فالموقف التعليمي الفعال هو خبرات مخطط لها يجب أن يتفاعل معها التلاميذ كي يكتسبوا منها جملة من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لحياتهم ومتطلباتها المعاصرة، وهذا يعني أن المعلم كموجه للتعلم مطالب بتخطيط

---

(١) نادر فهمي الزيود وآخرون: مرجع سابق . ص١٨٧.

(٢) كمال عبدالحميد زيتون: التدريس (نماذجه ومهاراته) القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م، ص٣٧٢.

الخبرات وإدارتها على نحو يجعل من كل تلميذ عنصراً فعالاً ونشطاً في المواقف التعليمية.

٤- أنواع التخطيط :

يمكن تقسيم التخطيط إلى نوعين ، تخطيط طويل المدى ، وتخطيط قصير المدى.

التخطيط طويل المدى : وهو الذي يكون لمدة طويلة نوعاً ما، مثل التخطيط لعام دراسي، أو فصل دراسي، أو وحدة دراسية. ويتطلب هذا التخطيط من المعلم الآتي:

- الإلمام بالمنهج ودراسته بصورة كلية.
- الإلمام بأهداف المرحلة وأهداف المنهج المراد تحقيقها.
- معرفة تلاميذه ومستواهم السابق من خلال التقارير والسجلات الخاصة بهم.
- الإلمام بمطالب نمو التلاميذ واحتياجاتهم لهذه المرحلة وكيف يمكن تلبيتها من خلال ما يتم تنفيذه من نشاطات طوال العام الدراسي.
- الإلمام بالموارد المادية التي تمتلكها المدرسة، والتعرف على مدى صلاحيتها لمساعدته في تنفيذ أهداف المنهج، والمطالبة بما يلزم من مواد لتنفيذ دروسه، وتوفيرها في بداية العام الدراسي.

ومما سبق يتضح أن عمل المعلم لا يبدأ في أول حصة دراسية مقررة في جدوله، بل إن عمله يبدأ قبل هذا الوقت، وذلك من خلال قيامه بالالتزامات سابقة الذكر.

ويشتمل التخطيط طويل المدى على مهارات عديدة ينبغي على المعلم معرفتها وممارستها بفاعلية ، وهذا النوع من التخطيط يساعد المعلم على التصور العلمي المسبق لما يجب أن تكون عليه هذه الوحدة وكيفية تنفيذها، ويركز على مفردات الوحدة من حيث الأولوية والأهمية والوقت، وما تحتاج إليه من وسائل تعليمية مراعياً طبيعة التلاميذ ومعايير الوسيلة التعليمية الجيدة. فالوسيلة التعليمية جزء لا

يتجزأ من المنهج، وعنصر مهم فيه إضافة إلى بيان الطرق والأساليب المناسبة لتنفيذ المفردات حيث أنه لا توجد طريقة من طرق التدريس يمكن تفضيلها على الأخرى، بل يرجع الأمر للمعلم في اختيار الطريقة والأسلوب الأمثل الذي يقتضيه الموقف التدريسي، وقد يستخدم المعلم أكثر من طريقة في تنفيذ دروس الوحدة مما يستلزم إلمامه بطرق التدريس المختلفة والابتعاد عن الاعتماد على طريقة واحدة في التدريس، وهذا ما تؤكد عليه الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أن معلم التربية الإسلامية في الوطن العربي يعتمد على اللفظية في تدريسه مما يفقد المادة قدرتها على تحقيق الأهداف[١].

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلم قد يعتقد خطئاً عدم حاجة هذه المادة إلى طرق ووسائل معينة في تدريسها،ومن هذه الدراسات دراسة محمد الحياري[٢].

إلى جانب ذلك فإن ممارسة المعلم لمهارات التخطيط طويل المدى يفيد المعلم عند توزيع مفردات المنهج على الحصص الدراسية مما يكفل له إتمام المقرر في الوقت المحدد، وإعطاء فرصة للتلاميذ في المراجعة مع معلمهم، كما أنه يوفر للمعلم جمع المعارف والمعلومات المتعلقة بموضوعات الوحدة من أكثر من مصدر غير الكتاب المدرسي.

التخطيط قصير المدى: وهو الذي يكون لحصة أو حصتين تبعاً لطبيعة موضوع الدرس، وحتى يكون التخطيط فعالاً وذا أثر في العملية التعليمية يجب على المعلم مراعاة الآتي:

- الالتزام بعملية التخطيط وعدم إمكانية استغناء المعلم عنه مهما كانت لديه من خبرة في عملية التدريس.
- تجزئة الموضوع إلى عناصره الرئيسة والفرعية.

---

(١) عبد الفتاح إبراهيم تركي: التربية الدينية بين اللفظية والممارسة الفعلية، مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي. القاهرة. ١٩٩٦م.

(٢) محمد الحياري: أهم طرق تدريس الأطفال في منهج التربية الإسلامية، أبحاث اليرموك، المجلد٩. ص١٤٢٠.

- متابعة التطور الذي قد يحصل في عملية التخطيط كونه عملية متجددة ومستمرة.
- معرفة مدى الارتباط الوثيق بين عملية التخطيط ومجالات التدريس الأخرى.
- الالتزام بمكونات الخطة الدراسية، (الأهداف، وعناصر المحتوى، واستراتيجية التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم)(١).
- يجب أن يمتلك المعلم المهارات اللازمة في كل عنصر من عناصر الخطة التي تؤدي إلى فاعلية العملية التعليمة.

المجال الثاني: التنفيذ:

ويشتمل مجال التنفيذ في عملية التدريس على عدد من المهارات ، أهمها الآتي:

١- مهارة إدارة الصف:

وتعرف إدارة الصف بأنها "مجموعة معقدة من الخطط والأفعال التي يستخدمها المعلم ليضمن فعالية وكفاءة التعلم داخل الصف، كما تتضمن الإدارة تعليم الطلاب كيف يديرون سلوكهم الخاص في الصف بإقامة مواقف تعلم تسمح لهم بذلك"(٢).

والمطلوب من المعلم أن يمارس من السلوكيات والأداءات ما يرتبط بأساليب التربية الحديثة والفعالة، وكذلك عليه أن يراعي مقتضيات الإدارة الفعالة من القبول الشخصي للتلاميذ باحترامهم وتقدير مشاعرهم وأفكارهم وجعل مناخ الصف إيجابياً ومثمراً من خلال تنمية أنماط السلوك المناسبة والمرغوب فيها ومنع أو معالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة، ويضع القواعد والحدود المرنة في إدارة الصف والتي يمكن تغييرها تبعاً لتغير الموقف، كما ينبغي إشراك

---

(١) حسن حسين زيتون: تصميم التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م، صـ٧٤٤.

(٢) مجدي عزيز إبراهيم: مهارات التدريس الفعال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢م، صـ١٠٦.

التلاميذ في وضع هذه القواعد والأنظمة،وتعريفهم بالدور الذي يجب أن يمارسوه للمحافظة على تلك القواعد والأنظمة وتطبيقها ومتابعة مدى تقيدهم والتزامهم بها، فنجاح المعلم في إدارته الصفية إنما يقاس بمقدار ما يثيره في الطلبة من حماسة وتفاعل ومدى مشاركتهم في الدرس وإقبالهم عليه، في جو من الهدوء والنظام يسوده الاحترام والثقة المتبادلين[(١)].

أ- أهمية إدارة الصف:

لإدارة الصف بصورة فعالة أهمية كبيرة في عملية التدريس وتُعد عامل من عوامل التدريس الفعال، كونها تحقق الآتي:

- توفر وقتاً أطول للتعليم، من خلال تنظيم النشاطات المختلفة داخل الصف، وتمنع أو تقلل من ظهور النشاطات غير المرغوبة، وتحافظ على الوقت المخصص للعملية التعليمية واستخدامه بفاعلية[(٢)].
- تضمن المشاركة الفعالة، فكلما كانت القواعد المتعلقة بإدارة الصف محددة ومفهومة من قبل التلاميذ كلما كانت المشاركة في الأنشطة التعليمية فعالة "فالمشاركة الفاعلة لجميع الطلبة تقتضي من المعلم التأكد من أن كل طالب يعرف كيف يشارك في كل نشاط محدد، ويجب على المعلم عند الضرورة أن يعدل أبنية المشاركة بحيث تماثل تلك الأبنية ما لدى الطلبة من الخبرات التي اكتسبوها في بيوتهم"[(٣)].
- "الإدارة من أجل إدارة الذات، فهدف أي نظام إداري في غرفة الصف مساعدة التلاميذ كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم، وينظر إلى إدارة الذات على أنها قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطهم السلوكية. وتنطوي هذه العملية على عدة مراحل هي وضع الأهداف المحددة، والإعلان عنها، وملاحظة ما يقوم به من أعمال وتقويم

---

(١) محمد عبدالرحيم عدس: الإدارة الصفية والمدرسة المتفردة، ط٢، عمان الأردن، مجدولاي، ١٩٩٩م، ص٢٣.
(٢) صالح محمد أبو جادو: علم النفس التربوي،ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،٢٠٠٠م، ص٢٠٠.
(٣) محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، مرجع سابق، ص٢٧٧.

هذه الأعمال، وأخيراً التعزيز الذاتي. وهناك بعض الاختلاف حول مدى أهمية الخطوة الأخيرة وضرورتها وهي التعزيز الذاتي إذ يرى بعض علماء النفس أن وضع الأهداف ومراقبة مدى التقدم وحدهما يكفيان، وأن التعزيز الذاتي لا يضيف شيئاً إلى برامج إدارة الذات، بينما يعتقد آخرون أن مكافأة الفرد لذاته بعد القيام بعمل جيد يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء"[1].

ب ـ الأسس العامة لإدارة الصف:

تتمثل الأسس العامة لإدارة الصف في النقاط الآتية[2]:

- إدارة الصف ليست غاية في حد ذاتها، بل هي جزء من دور المعلم التعليمي القيادي، ولا يمكن فصله عن الأدوار الأخرى في التدريس. فالمعلمون الذين يخططون دروسهم بعناية ودقة يضمنون تحقيق درس جيد الخطوات يستحوذ على انتباه التلاميذ، ويحسنون إدارة الصف فحسن الإدارة الصفية وفاعلية العملية التعليمية مكملان لبعضهما وهنا يظهر مفهوم (الإدارة الوقائية). فالمعلمون الذين يخططون للأنشطة الصفية المناسبة والمهام التعليمية المتنوعة والذين يتخذون القرارات الحكيمة في توزيع الوقت ولديهم رصيداً كافياً من الاستراتيجيات التعليمية يشكلون بيئة تعلم تضمن تعاون التلميذ وتقلل من مشكلات الإدارة وتضمن النظام والانضباط.

- تختلف مطالب إدارة الصف باختلاف نماذج التدريس، فلكل نموذج تدريسي مطالبه في الإدارة الصفية التي تؤثر في سلوك المعلم والمتعلمين، وتحدد الإدارة الصفية الملائمة بالظروف التي تحيط بالموقف التعليمي والمتعلمين.

---

(١) صالح أبو جادو: علم النفس التربوي، مرجع سابق، صـ٢٠٠.

(٢) إمام مختار حميدة وآخرون: مهارات التدريس الفعال، مرجع سابق، صـ٢٤٤-٢٤٧.

- تتأثر إدارة الصف بشخصية المعلم وخبرته وقدرته على إيجاد بيئة تعلم فعالة ومنظمة والحفاظ عليها، ولهذا تعتبر إدارة الصف من أكبر التحديات التي تواجه المعلمين، كما أن شخصية المعلم تسهم سلباً أو إيجاباً في مواجهة هذه التحديات.
- تتأثر إدارة الصف بمتغيرات مدرسية متعددة، فهي ترتبط بالجوانب الانفعالية والنفسية والاجتماعية لكل من المعلم والتلاميذ على حد سواء، ومن أهم هذه المتغيرات:

- نمط الإدارة المدرسية السائد.
- نظام اليوم الدراسي.
- الأنشطة المدرسية اللاصفية ومدى الاهتمام بها.
- الإمكانات المتاحة بالمدرسة من أدوات وأجهزة.

ج ـ خصائص إدارة الصف :

والإدارة الصفية الفعالة تتصف بعدد من الخصائص ومن أهمها[١]:

١- مرونة النظام الصفي.

٢- تنمية المناشط المستقلة لدى التلاميذ. فتنمية القدرة الفردية على العمل لدى التلميذ بصورة مستقلة عن كل من المعلم والزملاء تتوقف على صفة الاستقلال التي يبديها التلاميذ.

٣- مراعاة الجوانب الوجدانية والاجتماعية. فالإدارة الصفية الفعالة تسهم في تنمية الجوانب الوجدانية والعلاقات الاجتماعية، فقد توصلت الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حسن الإدارة الصفية وتأثير شخصية المعلم فيها يضع أمامه فرصة سانحة كي ينظم فصله وإجراءات تدريسه، بحيث يهيئ الظروف والخبرات التي تؤدي إلى النمو الفردي والجماعي

---

(١) كمال عبد الحميد زيتون: مرجع سابق، صـ٥١٥- ٥١٧.

السليم ورفع الروح المعنوية لدى التلاميذ، لأن اتصال المعلم بتلاميذه يكون مثمراً في ذلك، كما أن سلوكيات المعلم تؤثر في الجو الوجداني والاجتماعي في حجرة الدراسة، وأن قابلية المعلم للتكيف الاجتماعي تؤدي إلى تقدير العلاقات القائمة بينه وبين تلاميذه من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

- وضع ضوابط مفهومة وواضحة لتنظيم الصف، فلا يمكن للتلاميذ القبول بصف دراسي تسوده الفوضى، بل إن التلاميذ أنفسهم يثورون في الجو المضطرب، كما يصعب العمل بالمناشط المستقلة والجماعية ما لم يتوافر الإحساس بالنظام والضبط، وإذا كان لمعلم الصف أن يقدم الضبط والنظام الذي يحتاج إليه التلاميذ، فيجب عليه أن يظهر احترامهم، ويجب أن تكون حدود السلوك مفهومة من جانب التلاميذ، وعلى المعلم أن يساعد التلميذ على الشعور بالصلة بين أعماله وآثارها في الآخرين، ولا بد أن تكون الحدود واضحة ومتعارف عليها بما يمكن التلاميذ من إجراء التجارب في نطاقها، مع إعطائهم الحق في ارتكاب بعض الأخطاء، وعلى المعلم إيضاح السلوك المطلوب منهم وتشجيع التلميذ على أن يجتهد من أجل التوصل إلى تقبل نفسه وتقبل معلمه له أو ولي أمره أو التلاميذ الآخرون، كما أن من المهم أن لا يخلط المعلم بين النظام والعقاب؛ لأن الهدف الأساسي من النظام هو إرشاد التلاميذ حتى يتجهوا في نموهم نحو اهتمامات جديدة في سلوكهم وتصرفاتهم.
- قوة العلاقة بين شخصية المعلم والتنظيم الصفي الفعال. فالمعلم يجب أن يمتلك من الخصائص الشخصية والمهنية ما يضمن له النجاح في إدارة صفه، ومن هذه الخصائص:
  - أن يكون معداً إعداداً علمياً ومسلكياً يمكنه من مساعدة الطلبة عند الحاجة.
  - أن يكون قوياً ومتمكناً في مادته العلمية.

- أن يكون ملماً بالجوانب النفسية والتربوية اللازمة لمهنته.
- أن يكون ملماً بالأنشطة المنهجية المرافقة للمنهاج والوسائل التعليمية المناسبة لموضوع مادته.
- أن يكون قادراً على استخدام تلك الأنشطة والوسائل التعليمية بفاعلية.

وهناك سلوكيات ترتبط بأساليب التربية الفعالة والإدارة الفعالة منها:(١)

- قبول واحترام كل طفل كشخصية مستقلة.
- فرض حدود صارمة ومرنة في الوقت نفسه بحيث تتغير مع نمو الطفل.
- التركيز على التوقعات الإيجابية بدلاً من التوقعات السلبية.
- شرح الإطار النظري للقواعد والقوانين.
- الاتساق عند تحديد وفرض المطالب مع الأفراد، والاتساق في تنميط الخصائص النموذجية.

د ـ أنماط الإدارة الصفية:

الإدارة الصفية التي تمارس من قبل المعلمين لها صور متعددة، وكل صورة منها يندرج تحت نمط معين، ويختلف المعلمون في اختيار وممارسة نمط دون غيره تبعاً لما يمتلكه المعلم من رؤية عن مفهوم وحقيقة العملية التربوية والتعليمية، وما يمتلكه أيضاً من المهارات التدريسية، وهنا نعرض بعض الأنماط المعمول بها في الإدارة الصفية:

النمط التسلطي:

وفي هذا النمط يفرض المعلم على التلاميذ جملة من السلوكيات التي يجب عليهم ممارستها والالتزام بها، ويحدد النشاطات التعليمية التي يمكن للتلاميذ ممارستها والقيام بها وفقاً لرؤيته الخاصة، وبناءً على ما يمتلكه من الخبرات

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، جـ١، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤م، صـ١٠٨.

العلمية والعملية. فالمعلم الذي يمارس هذا النمط من الإدارة يرى بأن العملية التعليمية تعتمد اعتماداً كلياً على المعلم، فهو المرسل والتلاميذ مستقبلون للرسالة التعليمية التي يحددها المعلم ويحدد لها نوع البيئة التعليمية المناسبة من وجهة نظره[1].

ولهذا النمط تأثيراته السلبية في العملية التعليمية أبرزها:[2]

- عدم توافر الحوافز التي تدفع التلميذ إلى التفاعل وعدم توافر البيئة المشجعة لهذا التفاعل.
- ضعف توافر الفرص للتلميذ التي من خلالها يتعلم كيف يصنع أهدافاً لذاته وكيف يقدر المسئولية.
- افتقار التلميذ إلى اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف بسبب سيره وفق تعليمات وضعت له ولا يفهم الغرض منها فهماً تاماً.
- الشرود الذي يظهر على التلاميذ وعدم الاطمئنان إلى معلمهم حيث تبدو عليهم الاستثارة دائماً، ولا يرغبون في التعاون، وقد يلجأون إلى الغيبة والوشاية[3].

النمط الفوضوي:

وفي النمط الفوضوي لإدارة الصف يعطي المعلم حرية كاملة وغير منضبطة للتلاميذ في كيفية سير النظام الصفي، وحرية المشاركة في اختيار الأنشطة الصفية وتنفيذها دون أن يكون للمعلم رأي في ذلك. وليس له أن يضع الضوابط أو يقدم التعليمات المناسبة التي يرى فيها عوامل تحقيق الهدف أو الأهداف من وراء ممارسة الأنشطة الصفية سواء منها الفردية أو الجماعية، وفي هذا النمط تسود

---

(١) محمد عبد الرحيم عدس: الإدارة الصفية والمدرسة المتفردة، مرجع سابق، ص٤١.

(٢) نادر فهمي الزيود وآخرون: مرجع سابق، صـ٩٥.

(٣) كمال عبد الحميد زيتون: مرجع سابق، صـ٢٢٩.

الفوضى ويظهر التسيب لعدم وجود الضوابط التي يُمكن للمعلم من خلالها تحقيق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية من خلالها.

ومن الآثار المترتبة على ممارسة المعلم لهذا النمط في الإدارة الصفية الآتي[1]:

- **اعتماد المعلم كلياً على التلاميذ، فهم الذين يتخذون القرارات، ويقترحون** النشاطات، وهم الذين يقومون بتنفيذها دون توجيه.
- قيام المعلم بالحد الأدنى من المبادرات والمقترحات.
- عدم بذل أي جهد يتعلق بتقويم سلوك التلاميذ.
- ضعف إنتاجية بعض التلاميذ وإحساسهم بالقلق جراء شعورهم بأنهم يقومون بنشاطات غير مدعومة أو موجهة، مما يقلل من ثقتهم بما يقومون به.
- استياء التلاميذ من النظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن **يكون هناك شخص يتولى القيادة.**

النمط الديمقراطي:

وفي ممارسة هذا النمط من إدارة الصف يوفر المعلم مناخاً تعليمياً يسوده الاحترام والثقة والتعاون المشترك بين المعلم والتلاميذ في التخطيط لبعض النشاطات التعليمية في ظل قوانين وحدود مرنة متفق عليها من قبل المعلم والتلاميذ، بل قد يشترك التلاميذ في رسمها مع المعلم، ومن ثم المحافظة عليها والالتزام بها، كما أن اعتماد هذا النمط في إدارة الصف يسهم في تكافؤ الفرص بين التلاميذ للمشاركة والمناقشة، ويشجع التلاميذ على الإقبال نحو التعلُّم، ويحقق النتاجات التعليمية المرغوبة، واختيار هذا النمط من قبل المعلم يعود إلى قناعته

---

(١) بشير عربيات: إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم، ط١، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م، صـ٨٥.

وإيمانه بالمفهوم الحديث للعملية التربوية والتعليمية وطبيعة دور المعلم والمتعلم فيها، ولهذا النمط تأثير كبير على فاعلية العملية التعليمية وذلك من خلال(١):

- حب التلاميذ للعمل، واستمتاعهم به، والتعاون مع معلمهم، وبذل أكبر جهد ممكن في العمل.
- حب التلاميذ لمعلمهم، وحبهم لبعضهم.
- توافر فرص العمل التعاوني، والتخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل مما يساعد التلاميذ على تقديم المقترحات، وتعلم كيفية اتخاذ القرار والتعامل المثمر فيما بينهم.
- اكتساب التلاميذ العديد من الاتجاهات الإيجابية، كضبط النفس وتحمل المسؤولية والاستماع إلى الآخرين.
- الشعور بالمسؤولية، حيث يدرك التلاميذ واجباتهم ويقومون بها سواء أكان المعلم حاضراً أمامهم أم غائباً عنهم(٢).

مهارة التفاعل الصفي :

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنياً ونفسياً لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منتظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم(٣).

إن إيجاد بيئة تعلم فعالة وإدارة صف جيدة لا تتوقف على المعلم وحده بل يشترك التلاميذ في ذلك، وتتطلب عمليات التواصل داخل الصف ما يأتي(٤):

---

(١) نادر فهمي الزيود، وآخرون: مرجع سابق، صـ٩٦.

(٢) إمام حميدة، وآخرون: مرجع سابق، صـ٢٣٩.

(٣) عماد عبدالرحيم الزغلول، وشاكر عقلة المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص٣٢.

(٤) دليل المتدرب: البرنامج التدريبي لمعلمي مادتي القرآن الكريم وعلومه والتربية الإسلامية، صنعاء، يناير ٢٠٠٦م، صـ٦٨.

- امتلاك مهارة الاستماع.
- احترام الآراء المطروحة.
- معرفة آليات المداخلات والتعليقات في أثناء الاتصال والتواصل داخل الصف.
- إعطاء التلاميذ فرصاً متكافئة للتحدث والحوار.

فالعملية التعليمية تقوم على ما يجري من اتصال وتواصل بين المعلم والتلاميذ والمنهج في المواقف التعليمية داخل الصف من خلال التفاعل اللفظي وغير اللفظي، مع أن التفاعل السائد في الصف هو التفاعل اللفظي غالباً، حيث أنه يمثل أداة التعلم وجوهر الاتصال بين المعلم والتلاميذ.

تتضح أهمية التفاعل الصفي في التدريس الفعال الآتي[1]:

- يزيد من حيوية التلاميذ ونشاطهم، فيشترك الجميع في التفاعل الصفي ويتحررون من صمتهم وسلبيتهم.
- يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين معلمهم، مما يسهم في تطوير أفكارهم بعناية المعلم ورعايته وإشرافه.
- يساعد التلاميذ على تكوين وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، وينمي لديهم مبدأ تقبل الرأي والرأي الآخر، فلا يسفر التفاعل الصفي عن تولد أحقاد أو خصومات بينهم.
- يتيح للتلاميذ الذين يعانون من العزلة والخجل والانطواء التخلص من هذه المشكلات شيئاً فشيئاً ويندمجون في المجتمع المدرسي دون الشعور بأي نوع من أنواع النقص.
- التمكن من قياس السلوك التدريسي من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم.

---

(١) فوزي سمارة: التفاعل الصفي، ط١، عمان، الأردن، الطريق للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م، ص٩٩.

- تقويم السلوك التدريسي، فيحدد الضعيف حتى يمكن تحسينه والوقوف على الأداء السليم حتى يمكن تدعيمه، والأداء الخاطئ إن وجد حتى يحذف[1].
- يساعد على تكوين علاقات اجتماعية بين التلاميذ الذين تتقارب وجهات نظرهم وآراؤهم.
- يساعد على إيجاد مناخ صفي ملائم ومناسب لإجراء العملية التعليمية بأمن ودفء.
- يعوّد التلاميذ على الحوار والاستمرار فيه.

إن حرص المربين على تشكيل بيئة التّعلم الفعال كان دافعاً للخوض في تقويم كفايات ومهارات إدارة الصف والتفاعل الصفي لدى المعلمين من ناحية ولدى المعلمين والتلاميذ من ناحية أخرى.

وقد أكدت الدراسات والبحوث على أن المدرسين الذين يؤمنون بإدارة الصف بوصفها عملية لتشكيل بيئة تعلم فعال، والحفاظ عليها هم أكثر نجاحاً من المدرسين الذين يركزون على أدوارهم التسلطية والتأديبية في فرض النظام، كما أكدت على أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة[2].

مهارة استثارة الدافعية :

تظهر أهمية الدافعية من وجهة النظر التربوية في كونها هدفاً تربوياً بذاتها ووسيلة لتحقيق الأهداف. فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، كما تظهر أهمية الدافعية من الناحية التعليمية في كونها

---

(١) نادر الزيود وآخرون: مرجع سابق، ص١٨٩.

(٢) طاهر سلوم، هاشل الغافري: تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري، ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب سلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، ٢٠٠٧م، ص١١-٤٤.

وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز[1].

"واستثارة الدافعية هي التي توجه سلوك الفرد وجهة محددة، وتحفزه على النشاط وبالتالي على التعلم، وقد يعزى إخفاق المتعلمين وتسربهم إلى عدم توافر الدافعية اللازمة للتعلم لديهم"[2].

وعلى الرغم من أن الدافعية حالة من الشعور الداخلي، إلا أن المعلم يستطيع أن يستثير دافعية المتعلم نحو التعلم ويجعله يستمر في النشاط التعليمي، ويوجهه نحو تحقيق أهداف محددة بما يمتلك من مهارات تدريسية يستخدمها بفاعلية في الموقف التعليمي.

وقد يجد المعلم لدى بعض التلاميذ تدنياً وضعفاً في الدافعية والمشاركة في العملية التعليمية، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، منها ما هو مرتبط بالمتعلم كضعف أو انعدام الاستعداد للتعلم سواء الاستعداد النمائي أو الاستعداد الخاص، ومنها ما هو مرتبط ببيئة التعلم من ازدحام الفصول بالتلاميذ، والنقص في توفير الأنشطة الصفية واللاصفية المناسبة، وقلة الوسائل التعليمية في المدارس، وكل ذلك يعد من العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى دافعية التلاميذ. وما يقوم به المعلم من ممارسات سلوكية سلبية كالجمود والتقليل من قيمة استجابات التلاميذ، وضعف التفاعل الإيجابي بينه وبين تلاميذه، وأيضاً سوء الآراء الصفية التي يمارسها تؤدي إلى تدني وضعف مستوى الدافعية لدى التلاميذ، فقد أكدت الدراسات العلمية على "أن دافعية التلاميذ نحو التعلم ترتبط بالمعاملة الجيدة من قبل المعلم وعطفه واحترامه لأراء تلاميذه، وموضوعيته وسعة أفقه" [3].

---

(١) عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٨م، صـ٢٠٦.

(٢) محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م، صـ١١٣.

(٣) وهيب مجيد الكبيسي، وصالح حسن الداهري: المدخل في علم النفس التربوي، أربد، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م، صـ٦٥.

ورغم وجود عوامل أخرى خارجة عن سيطرة المعلم تسهم في تدني دافعية تلاميذه إلا أنه مطالب باستخدام كافة الأساليب والاستراتيجيات الفعالة التي تساعد على استثارة دافعية تلاميذه، وتجعلهم مشاركين فاعلين في العملية التعليمية.

ومن الأساليب التي يتطلب ممارستها من قبل المعلم بغية استثارة الدافعية لدى تلاميذه ما يأتي:[١]

- وضوح الهدف، فعلى المعلم أن يعلن للتلاميذ عن الأهداف السلوكية التي خطط لتدريسها، وأن تكون هذه الأهداف واضحة.
- التعزيز بإثابة التلميذ على إجابته الصحيحة، سواء أكان التعزيز حسياً أم معنوياً.
- معرفة نتيجة التعلم، فيفضل أن يعرف التلميذ مدى تحقيق الأهداف عنده، لأن معرفة النتيجة تمثل تغذية راجعة للتعلم الصحيح، كما أنها تعطي التلاميذ دافعية نحو التعلم الجديد.
- إسهام التلاميذ في تخطيط الأنشطة التعليمية، ويكون ذلك بعد التخطيط للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي.
- مراعاة اهتمامات التلاميذ عند التخطيط للأنشطة التعليمية.
- ملاءمة الأنشطة التعليمية لقدرات التلاميذ.
- ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، وارتباطه بحياة المتعلم.
- توفير مناخ نفسي مريح في الفصل.
- طرح الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير.
- نقل الخبرات الصفية إلى مواقف حياتية[٢].

---

(١) زيد الهويدي: مرجع سابق، صـ١٢٤-١٢٦.

(٢) نايفة قطامي: مرجع سابق، صـ٣٨٤.

- استخدام الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم. فكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية كلما أصبح لها أثر في توثيق الصلة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والرغبات التي يتوق إلى إشباعها[1].

مهارة التعزيز والتغذية الراجعة:

يعد التعزيز من العوامل الرئيسة في العملية التعليمية، فقد شددت نظريات التعلم على أهمية التعزيز والتغذية الراجعة ودوره المتمثل في الآتي :

- شعور المتعلم بالرضا.
- يؤدي إلى استثارة الدافعية نحو السلوك الذي تم تعزيزه، مما يؤدي إلى فاعلية التعليم في المتعلم.
- إيجاد جو من المنافسة الإيجابية بين التلاميذ، مما يزيد من حيوية وفاعلية البيئة الصفية.

ولكي يحقق التعزيز غرضه في التعليم يجب على المعلم مراعاة ما يأتي:

- أن يكون التعزيز متلائماً مع الاستجابات التي يبديها الفرد.
- أن يعقب الاستجابة مباشرة وأن يكون مستمراً في الاستجابات التي تستحق التعزيز دون الأخرى[2].

ويتوافر لدى المعلم نوعان من التعزيز هما:[3]

- **تعزيز إيجابي:** ويعني زيادة ظهور السلوك.
- **تعزيز سلبي:** ويعني إزالة بعض المؤثرات غير المرغوب فيها (إيقاف العقاب).

---

(١) عبد الحافظ محمد سلامة: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، عمان، دار الفكر، ١٩٩٢م، صـ٧٦.

(٢) محسن علي عطية: مرجع سابق، ٢٠٠٨م، صـ٤١-٤٢.

(٣) يوسف قطامي، ونايفة قطامي: سيكولوجية التدريس، عمان، الأردن، دار الشرق، ٢٠٠١م، صـ٢٢٤.

كما تستخدم التغذية الراجعة كمعزز، وعند استخدامها لذلك فإنها تنتج بعبارات إخبارية توضح مدى دقة وملاءمة السلوك، وتستخدم لتعزيز المحاولة والاقتراب من الإجابات الصحيحة(١).

على أن هناك مبادئ عدة تجعل التغذية الراجعة التي يقوم بها المعلمون فعالة ومنها الآتي(٢):

- إسهام التغذية الراجعة في توفير أكبر توازن ممكن، كل يوم لكل تلميذ.
- تقديم التغذية الراجعة بعد الأداء بأسرع ما يمكن.
- جعل التغذية الراجعة للتلاميذ محددة ونوعية وألا تكون عامة.
- توجيه التغذية الراجعة إلى جودة ونوعية أداء التلميذ وليس إلى مقصده أو دوافعه.
- تصميم التغذية الراجعة واستخدامها بحيث تعلم التلاميذ كيف يقدرون تقدمهم في الأداء.

المجال الثالث: التقويم:

١- مفهوم التقويم:

يمكن لنا من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت التقويم في المجال التربوي والتعليمي أن نخلص في تعريفه إلى أنه عملية اتخاذ قرار أو إصدار حكم على مدى التقدم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي سبق وضعها والتخطيط لها، وتوظيف الأنشطة والخبرات والأدوات في سبيل تحقيقها، وهذا لا يعني أن عملية التقويم تبدأ بعد الانتهاء من ممارسة تلك النشاطات والخبرات من قبل المعلم والمتعلم، بل هي عملية ترافق مراحل التدريس منذ البدء في الممارسة حتى النهاية.

---

(١) يوسف قطامي، ونايفة قطامي: مرجع سابق، صـ٢٣٠.

(٢) جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق صـ٨١-٨٢.

وعليه فإن على المعلم أن يدرك بوعي عال أهمية التقويم في العملية التعليمية وممارستها في أثناء مراحل التدريس المختلفة، وهذا بدوره يتطلب أن يكون المعلم متمكناً من المهارات التدريسية في مجال التقويم، وبما يتفق مع الأهمية التي تحتلها عملية التقويم. ونقصد بالتقويم في هذه الدراسة التقويم الذي يمارسه المعلم في أثناء تنفيذ دروس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي، وعليه تتضح حقيقة عملية التقويم في الآتي:

- أنها عملية مخططة ومنظمة، تعتمد على وجود أهداف نسعى إلى معرفة مدى تحقيقها.
- أنها عملية مستمرة وملازمة للعملية التعليمية.
- أن التقويم لا يقتصر على جانب من جوانب النمو، بل يشمل جميع جوانبه، واقتصار المعلم على تقويم الجانب المعرفي لدى التلاميذ وإهماله للجانب الوجداني والمهاري لا يفي بالغرض من عملية التقويم، ولا يمكن الاعتماد عليه لإصدار الحكم أو اتخاذ القرار.
- أن التقويم جزء أساسي ومهم في عملية التعليم والتعلم، وله أثره في الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة التعليمية.

٢- أهمية التقويم في العملية التعليمية:

وتتمثل أهمية التقويم في كونها ترتبط بأطراف العملية التربوية والتعليمية المختلفة، فهي لا تقتصر على المعلم أو المتعلم فقط، بل تشمل أيضاً المسئولين عن العملية التعليمية من إداريين وموجهين ومشرفين وأولياء أمور التلاميذ، والمجتمع المحيط بالتلاميذ والبيئة التدريسية، والمؤسسات والشركات الموجودة في المجتمع، كون التلميذ الذي يعد محور العملية التربوية التعليمية وهدفها هو الأداة التي ترتكز عليها عملية التنمية في جوانبها المختلفة، ولا شك أن فاعلية التنمية واستدامتها تتحدد ملامحها من خلال الجودة العلمية والمعرفية التي يمتلكها ذلك التلميذ باعتباره المكون الأهم في عملية التنمية، وبناءً على نتائج التقويم تتخذ القرارات

التي تتعلق بمجالات التنمية الشاملة، سواءً في ذلك ما يتعلق بالمؤسسة التعليمية في مستوياتها المختلفة، أو بالمؤسسات المجتمعية الأخرى في المجال الاقتصادي أو الثقافي أو الاجتماعي وغيرها من مؤسسات المجتمع ومجالات التنمية التي تشكل بمجموعها ما يعرف بسوق العمل.

ويمكن لنا أن نوضح أهمية عملية التقويم في النقاط الآتية:

- إنه يساعد المتعلم على تلمس نقاط القوة والضعف في تعلمه وتحسين دافعيته وزيادة مستوى، الحفظ وانتقال أثر التعلم وزيادة معرفة التلاميذ لحقيقة أنفسهم، وتوفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية.
- إنه يساعد المعلم في الحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم واستعداداتهم، ومن ثم اتخاذه للقرارات الملائمة حول تحسين عملية التدريس.
- إنه يوفر الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المعلم في جميع أبعادها.
- إنه يحديد مدى كفاية المدرسة وبيئات التعلم المختلفة في تسهيل تعليم التلاميذ.
- إنه يسهم في إنجاز وكتابة التقارير الإجمالية إلى إدارة المدرسة والتعليم وإلى الآباء(١).
- يساعد على صناعة القرار الناجح. فصناعة القرار الناجح على مستوى (التلميذ – المعلم – المؤسسة) يتطلب عملية تقويم سليمة.
- إنه يوفر للمعلم الكشف عن أشكال الابتكار لدى التلاميذ.
- إنه يعين في تحديد وتوضيح الصورة الكلية لمستويات التلاميذ(٢).

---

(١) كمال عبدالحميد زيتون: مرجع سابق، صـ٥٤٥.

(٢) أحمد حسين اللقاني: مرجع سابق، صـ١٤٩.

- إن التقويم يخدم تطوير المنهج، فعملية تطوير المنهج تحتاج إلى بيانات ومعلومات وأدلة كثيرة يمكن التعرف من خلالها على مدى صلاحية المنهج، ولا يمكن الحصول على هذه البيانات والمعلومات والأدلة إلا من خلال عملية التقويم.
- إنه يوفر معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك في المستقبل.

وتكمن أهمية التقويم بالنسبة للمعلم في أنها توفر له تغذية راجعة عن مستوى أدائه من خلال تزويده بمعلومات عن الآتي:(١)

- مدى كفايته في تحديد واختبار وصياغة أهدافه التدريسية.
- مدى استخدامه لأساليب التدريس المناسبة.
- مدى مراعاته لقدرات التلاميذ المختلفة ومستوياتهم العقلية في تدريسه.
- مدى مراعاته للحاجات الخاصة بالتلاميذ ليجد كل تلميذ ما يناسبه في موقف التعلم الصفي.
- مدى إثارته لدافعية التعلم لدى التلاميذ وتنميته للاتجاهات الإيجابية المستمرة.
- مدى استخدامه لأساليب التقويم المناسبة.
- مدى اختياره للأدوات والأساليب ووسائل التقويم الملائمة لأهداف وأغراض التعلم.
- مدى قدرته على تفسير ما يتوافر لديه من بيانات ومعلومات.
- مدى قدرته على بناء برنامج بنائي يعالج ما توصل إليه من نقاط قوة أو ضعف لدى التلاميذ.
- مدى إفادة المعلم من بيانات التغذية الراجعة إليه من جراء عملية التقويم.

---

(١) يوسف قطامي، وآخرون: مرجع سابق، صـ٧٥٧.

٣- مراحل التقويم :

إذا كان التقويم يلازم العملية التدريسية في مراحلها المختلفة، فلا شك أن لكل مرحلة تقويماً يناسبها، ويحقق الوظائف المرجوة منها، وعلى المعلم أن يمارس التقويم بمراحله المختلفة بما في ذلك التقويم القبلي والتقويم التكويني ثم التقويم النهائي، ولكل نوع من أنواع التقويم وظائف محددة يمكن أن نوضحها فيما يأتي:

أ - التقويم القبلي:

وهو التقويم الذي يمارسه المعلم قبل البدء في الدرس الحالي، وهذا النوع من التقويم يحقق الوظائف الأتية:

- الكشف عن جوانب القوة والضعف في تعلم التلاميذ لمعرفة المشكلات التي تعيق دراستهم لمحتوى مقرر أو درس جديد.
- تحديد ما يتقنه التلاميذ بالفعل من المحتويات الدراسية التي تناولتها المنظومة التدريسية الجديدة.
- تحديد التغيرات في نتاجات التعلم لدى التلاميذ المترتبة على تدريس منظومة ما.
- تحديد متطلبات التعلم المسبقة لدى التلاميذ واللازمة لدراستهم منظومة تدريسية جديدة.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحيث يكون لكل مجموعة خصائص معينة تتطلبها عملية التعليم.
- تهيئة الطلاب للتعلم.

فالتقويم القبلي يساعد المعلم على استغلال الوقت المخصص لعملية التدريس بطريقة جيدة، نظراً لما يوفر من معلومات عن التلاميذ يستطيع في ضوئها اتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة من تعديل للخطة أو تغيير أسلوب التدريس وغيرها من الخطوات التي من شأنها العمل على توفير بيئة تعلم فعالة. وينبغي على المعلم عند استخدامه للتقويم القبلي مراعاة أن يكون التقويم بدلالة الأهداف، ومرتبطاً

بأهداف معينة يريد تحقيقها، وليس لمجرد الممارسة، كما ينبغي عليه مراعاة الوقت فلا يكون التقويم على حساب الزمن المقرر للحصة في كل مرحلة من مراحل الدرس، وأن تكون الأسئلة واضحة ومحددة، وقابلة للقياس.

ب - التقويم البنائي:

وهذا التقويم يتم في أثناء العملية التدريسية ويستمر معها. ويستخدم معظم المعلمون هذا التقويم أثناء تنفيذهم لدروسهم، فكل معلم يعي مدى أهمية الوقوف على تقدم التلاميذ في تحقيق الأهداف التي وضعها من أجل تصحيح مسار العملية التعليمية، ولهذا التقويم وظائف عديدة منها[1]:

- تقديم تغذية راجعة للمعلم عن سير العملية التعليمية، ومعرفة جوانب القوة والضعف عند تلاميذه، ومحاولة تشخيص أسباب الضعف ووضع الحلول لمعالجتها وتفاديها.
- تقديم تغذية راجعة للمعلم عن مستوى أدائه ومدى ممارسته للمهارات التي تؤدي إلى تدريس فعال، وتلافي جوانب القصور في مستوى ممارسته لهذه المهارات.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي، وتعديله إذا كان عاملاً من عوامل إعاقة التعلم وصعوبته.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.

ج - التقويم النهائي:

ويقصد به العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم في نهاية حصة، أو وحدة دراسية، أو فصل دراسي أو سنة دراسية. والغرض منه معرفة مدى تحقق أهداف الدرس أو الوحدة أو المادة أو المرحلة الدراسية. وهذا التقويم تعتمد عليه المؤسسات التربوية في اتخاذ القرارات منها: ترفيع التلميذ أو بقائه، والكشف عن

---

(١) سامي ملحم: مرجع سابق، صـ٣٨٥.

مستوى الكفايات الأساسية التي امتلكها التلاميذ نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية والتربوية المتمثلة في المنهج، وهذا التقويم يحقق الوظائف الآتية:(١)

- يزود القائمين على العملية التعليمية بالمعلومات والبيانات التي يتم استخدامها في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة التعليمية.
- يزود أولياء الأمور بالمعلومات عن مستوى تحصيل أبنائهم ومدى تقدمهم في تعليمهم.
- يعد من الأسس التي يستخدمها المعلمون والإداريون عند وضع درجات التلاميذ.
- يساعد على تلمس جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج التي على أساسها يتم اتخاذ قرارات للتطوير في عناصره.
- تحديد مستويات الأداء في التدريس، حيث يستدل بمستويات تحصيل التلاميذ وأشكال أدائهم على مستويات أداء المعلمين وما قد يوجد بها من نواحي القصور، تمهيداً لتخطيط البرامج العلاجية والتدريبية المناسبة سواء للمعلمين أو للتلاميذ.

وتعد الاختبارات من أهم وسائل التقويم التي يتم استخدامها للحصول على البيانات والمعلومات التي يعتمد عليها عند اتخاذ القرارات. ومعلم التربية الإسلامية شأنه شأن غيره من المعلمين يعتمد على الاختبارات المقالية إلى حد كبير في تقييم تلاميذه، وذلك لسهولة وضعها وتصحيحها، ولما ألفه واعتاد عليه. وقد يستخدم الاختبار الشفهي للتأكد من حفظ التلاميذ للآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وهي لا تقيس إلا المجال المعرفي في مستوياته الدنيا من التذكر والفهم، مع إغفال المستويات العليا في المجال المهاري والوجداني. وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن أكثر الممارسات التقويمية التي تلقى الترتيب الأول في الاهتمام تمثلت في الأساليب التقويمية المتعلقة بجانب الحفظ والتركيز على التذكر،

---

(١) أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد: مرجع سابق، ص١٥١.

ومنها (الاختبارات التحريرية – الأسئلة الشفهية – الأسئلة المقاليه – التعيينات) في حين أن أقل الممارسات التقويمية تمثلت في الأساليب التقويمية التي تهتم بالجوانب الوجدانية، ومستوى التركيب، ومنها (أسئلة المزاوجة – التعلم الذاتي – التقارير والبحوث)[1].

ولذلك فقد أصبح من المهم التأكيد على ضرورة امتلاك المعلم المهارات اللازمة في مجال التقويم، التي تعينه على استخدام أساليب التقويم المتطورة لقياس الأهداف المحددة في المناهج والمرتبطة بالأهداف العامة للمادة، وإعداد وبناء برامج تدريبية ودورات تأهيلية في هذا المجال.

- الأسئلة الصفية:

إن اعتماد معلم التربية الإسلامية على الاختبارات الشفهية في تقويم تلاميذه لا يبين أو يُعطي المعلومات الدقيقة والصحيحة عن مستوى التلاميذ في جوانب النمو المختلفة؛ نتيجة لضعف بعض المعلمين في صياغة هذه الأسئلة وأسلوب استخدامها. فمهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم المهارات التي يجب على المعلم في مراحل التعليم العام المختلفة أن يمتلكها ويمارسها، لأهمية الدور الذي تؤديه في العملية التعليمية، وقد لا يخلو بحث تربوي من الإشارة إلى أهمية الأسئلة الصفية في إيجاد بيئة تعلم فعال، وكذلك في الحكم على فاعلية المعلم ومستوى أدائه. ويمكن تحديد أهم الأهداف من استخدام الأسئلة الصفية في النقاط الآتية: [2]

- اختبار التلاميذ في معلوماتهم السابقة.
- تمكين التلاميذ من استدعاء معلومات ومعارف معينة.
- تمكين التلاميذ من التعرف على أشياء معينة.

---

(١) وضحى علي السويدي: أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بدولة قطر، مجلة التربية، العدد الخامس بعد المائة، السنة ٢٢، يونيو ١٩٩٣م، صـ٦٧-٨٥.

(٢) إماد مختار حميدة، وآخرون: مرجع سابق، صـ٢٠٨-٢٠٩.

- حثهم على التفكير في موضوع ما أو شيء محدد.
- تمكينهم من تفسير موقف ما أو نتيجة معينة.
- حثهم على استنباط نتيجة ما.
- تنشيط اهتمام وجهود بعض التلاميذ.
- حفظ الجانب العقلي لدى التلاميذ في حالة يقظة.
- تشجيع المبادرات الابتكارية لدى التلاميذ.
- تشجيع حب الاستطلاع لدى التلاميذ.
- تحقق المعلم من أن تلاميذه يتابعونه في أثناء الدرس.
- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي لدى التلاميذ.
- تعديل سير الدرس بحيث تنظم الحقائق في عقول التلاميذ.
- ضمان تعاون واشتراك التلاميذ في الدرس.
- تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ.
- صياغة القواعد العامة.
- توجيه التلاميذ نحو مصادر معرفة متعددة.
- إشباع حب التلاميذ للنجاح عند الإجابات الصحيحة.
- إشاعة جو من الديمقراطية والألفة داخل الصف.
- تعرف المعلم على قدرات واستعدادات ومواهب تلاميذه.

ومما سبق يتبين أن الأسئلة الصفية تجعل من المتعلم عضواً فاعلاً ونشطاً له وجود في البيئة الصفية، إلا أن الأسئلة الصفية قد تفقد أهميتها وفوائدها إذا لم يمتلك المعلم المهارات اللازمة لصياغتها الصياغة الجيدة، وكذا مهارة طرحها، ومهارة معالجة إجابات التلاميذ عنها، فلا يكفي أن يمتلك المعلم مهارة صياغة

السؤال بطريقة جيدة فقط، بل لا بد من توافر مهارة توجيه الأسئلة ومهارة معالجة إجابات التلاميذ. ويمكن لنا إيضاح هذه المهارات على النحو الآتي:

مهارة صياغة السؤال:

ولكي يكون السؤال ذا فائدة تربوية يحقق الوظيفة والهدف يجب أن يتصف بمعايير تراعى في الصياغة، أهمها:(١)

- أن ترتبط الأسئلة بأهداف التربية العامة، وبأهداف الدرس الخاصة، بشرط أن تشمل كافة المستويات المعرفية المناسبة لموضوع الدرس.
- أن يصاغ السؤال بوضوح بحيث تقل عدد كلماته ويخلو من المصطلحات والكلمات الصعبة.
- أن يبتعد المعلم عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات التلاميذ لها.
- أن يقتصر السؤال على تحقيق مطلب واحد فقط، وبهذا يسهل على التلاميذ الإجابة عنه.
- أن تتنوع مستويات متطلبات الأسئلة بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
- أن يصاغ السؤال بكلمات لا تتضمن النفي أو نفي النفي، أي لا يتضمن السؤال ألفاظاً سالبة.
- أن تركز الأسئلة على المعارف والمفاهيم المهمة في الدرس.

ولا يعني أنه بمجرد امتلاك المعلم مهارة صياغة السؤال بطريقة جيدة يمكن القول أن نماذج الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ سوف تأتي بثمارها في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى التلاميذ، وزيادة الدافعية، وإيجاد بيئة تعلم فعالة، ما لم يمتلك مهارة طرح السؤال، فقد يفقد السؤال قيمته التعليمية إذا لم يوجه بطريقة تكون فيها استجابات التلاميذ على المستوى المطلوب، وهذا لا يتوافر إلا بامتلاك المعلم مهارة توجيه السؤال إلى جانب مهارة صياغة السؤال.

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم: مهارات التدريس الفعال، مرجع سابق، صـ٢٦٢.

مهارات طرح الأسئلة:

يمكن عرض بعض المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم عند طرح الأسئلة في الآتي:

- توجيه الأسئلة إلى جميع تلاميذ الصف.
- إشراك عدد كبير من التلاميذ في الإجابة وعدم الاقتصار على المتطوعين منهم في طلب الإجابة فقط.
- تشجيع التلاميذ للإجابة عن الأسئلة، فلا تكون الأسئلة مصدر تهديد للتلاميذ، بل إثارة لدافعيتهم وشد انتباههم.
- التعقيب على إجابات التلاميذ لتحسين نوعية الإجابة لديهم، وذلك عن طريق التلميحات اللفظية أو الأسئلة الإضافية التي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته.
- أن تكون الأسئلة مناسبة في العدد وتكون هناك فترة انتظار عقب توجيه السؤال من (٣-٥ ثوان)، فقد أكدت بعض الدراسات على أن تأثير زيادة وقت الانتظار ينتج عنه ما يأتي:[١]
  - أن إجابات التلاميذ كانت أكثر طولاً وعمقاً واكتمالاً من حيث التركيب اللغوي.
  - ظهرت على التلاميذ ثقة أفضل في استجابتهم.
  - زاد عدد التلاميذ المشاركين في الإجابات.
  - زاد تحمس التلاميذ للاشتراك في المناقشات.
  - جعلت طريقة تدريس المعلم أكثر تمركزاً حول التلميذ.

ونظراً لأهمية الأسئلة الصفية في العملية التعليمية كونها تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي تنمى لدى التلاميذ فقد وجد في دراسة تربوية حديثة ارتباطاً تاماً تقريباً بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات التلاميذ عن أسئلة المعلم، وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم، كما أوضحت الدراسة وجود تأثير

---

(١) إمام مختار حميدة، وآخرون: مرجع سابق، صـ٢٢٢.

قوي لأسئلة المعلم على الأساليب الأخرى لدى التلاميذ، فإذا كان المعلمون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق، فمن غير المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيراً ابتكارياً"[1] ومن الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى "التربية الحديثة إلى تحقيقها لدى التلاميذ "تنمية التفكير الناقد وذلك من خلال تعليمهم وتدريبهم وبناء شخصياتهم بناءً شاملاً متوازياً يمكنهم من المشاركة بفاعلية في أوجه الحياة المختلفة، لذا فإن أغلب الأنظمة في الدول المتقدمة تتبنى سياسات تعليمية تدعم التربية الناقدة"[2].

وتقع على عاتق المعلم مسئولية تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ويتحتم ذلك على معلم التربية الإسلامية؛ نظراً لمكانته بين تلاميذه وطبيعة المادة، كما تقع عليه مهمة توجيه هذا التفكير توجيهاً موضوعياً. فوعي المعلم بأهمية الأسئلة وأثرها الأسئلة على فاعلية تدريسه يمكنه من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لمادة التربية الإسلامية بشكل واضح ومباشر في سلوك التلاميذ وشخصياتهم. ولذلك فقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث في هذا المجال بتقييم المعلم ومعرفة مدى امتلاكه لمهارات الأسئلة الصفية، من حيث صياغتها، وطرحها ومعالجة إجابات التلاميذ عنها.[3]

لذلك فإن هذا البحث يهتم بالأسئلة الصفية في مجال التقويم الدرسي بأنواعه المعروفة بالتقويم القبلي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي أو النهائي، ومعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارة صياغة الأسئلة الصفية، ومهارة طرحها، وتوجيهها، ومعالجة إجابات التلاميذ عنها، لمعرفة جوانب القوة لدى المعلم وجوانب الضعف والتي ضوئها يمكن بناء البرامج التدريبية التي تساعد المعلم في الميدان على اكتساب مهارات الأسئلة الصفية ثم ممارستها، وذلك لما للأسئلة الصفية من أهمية كبيرة في العملية التعليمية.

---

(١) محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، صـ١٤١.

(٢) رشيد البكري: مرجع سابق، صـ١١٩.

(٣) أنظر كلاً من: أسماء حسن ، هناء صويلح ، فؤاد محمد مرسي.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: إعداد أدوات البحث وضبطها

ثانياً : مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: تطبيق بطاقة الملاحظة

خامساً: أسلوب معالجة البيانات

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الفصل وصفاً عاماً للإجراءات المتبعة في هذا البحث، ويشتمل على وصف أداة البحث وكيفية بنائها ؛ ابتداءً من إعداد القائمة المتضمنة لمهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي، ثم الطرق المتبعة للتحقق من صدق القائمة وكذلك الإجراءات المتبعة لتحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة، كما يتناول وصفاً لمجتمع البحث وعينته وخطوات انتقاء العينة من مجتمع البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

أولاً : أدوات البحث:

استخدم البحث الحالي أداتين من أدوات البحث هما:

١- قائمة مهارات التدريس الفعال.

٢- بطاقة الملاحظة

١ـ إعداد قائمة مهارات التدريس الفعال :

أ ـ الهدف من القائمة:

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي (٧-٩).

ب ـ مصادر اشتقاق القائمة:

اعتمد البحث الحالي في إعداد قائمة مهارات التدريس الفعال على المصادر الآتية:

- البحوث والدراسات العربية السابقة التي اهتمت بالتدريس الفعال ومهاراته.

- البحوث والدراسات العربية التي اهتمت بمعلم التربية الإسلامية وأدواره في العملية التعليمية.

ج ـ القائمة في صورتها الأولية:

تم الوصول إلى قائمة بمهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، تضمنت في صورتها الأولية (٩٤)[١] مهارة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (التخطيط – التنفيذ – التقويم) وتحت كل مجال عدد من المجالات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١) مجالات القائمة الرئيسة والفرعية

م	المجال الرئيس	المجال الفرعي
١	التخطيط	التخطيط طويل المدى التخطيط قصير المدى
٢	التنفيذ	عرض الدرس الوسائل والنشاطات التعليمية. إدارة الصف والتفاعل الصفي. التعزيز وإثاره الدافعية.
٣	التقويم	

د- تحكيم القائمة:

بعد أن أخرجت القائمة بصورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء[٢] لغرض تحكيمها، وإبداء الرأي في مكوناتها من النواحي الآتية :

- وضوح الصياغة.
- انتماء الفقرات إلى المجالات الرئيسة والفرعية.

---

(١) ملحق (١): القائمة في صورتها الأولية.

(٢) ملحق(٢) : أسماء السادة المحكين للقائمة.

- فاعلية كل مهارة.
- إضافة ما يرونه من المهارات التي لم تذكر في القائمة.
- حذف ما يرونه غير ملائم من مكونات القائمة لموضوع البحث.

وفي ضوء أراء المحكمين أجريت التعديلات على القائمة حذفاً، وإضافة، وتعديلاً في صياغة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: ما يتعلق بالمجالات الفرعية :

١- **من حيث الحذف:** **تم حذف مجال فرعي وهو التخطيط طويل المدى من** المجال الرئيس المتمثل في التخطيط.

٢- **من حيث الإضافة أو الفصل :** تم إضافة مجالين فرعيين في مجال التقويم وفصل مجالين فرعيين في مجال التنفيذ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) المجالات الفرعية التي تم تعديلها بالفصل أو الإضافة

المجال قبل التعديل	المجال بعد التعديل	نوع التعديل	المجال الرئيس
إدارة الصف والتفاعل الصفي	إدارة الصف	فصل	التنفيذ
	التفاعل الصفي	فصل	التنفيذ
التعزيز وإثارة الدافعية	التعزيز والتغذية الراجعة	فصل وإضافة	التقيد
	استثارة الدافعية	فصل	التنفيذ
	طرح الأسئلة	إضافة	التقويم
	التقويم الصفي	إضافة	التقويم

ثانياً: ما يتعلق بالفقرات:

١- **من حيث الحذف** : تم حذف (١٨) فقرة أكد غالبية المحكمين على حذفها بسبب التكرار، و(١٦) فقرة بسبب ضعف مستوى الفاعلية، وأيضاً (٤) فقرات بسبب غموض الصياغة.

جدول (٣) الفقرات التي حذفت من القائمة وسبب الحذف

م	الفقرة	المجال الفرعي	المجال الرئيس	سبب الحذف
١	يحدد موضوع الدرس بدقة	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
٢	يصغ العنوان بشكل موجز وواضح	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
٣	يضع أهدافاً شاملة لموضوع الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
٤	يصغ أهدافاً معرفية بمستويات عالية	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
٥	يضع أهدافاً في المجال الانفعالي	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
٦	يضع أهدافاً في المجال النفس حركي	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
٧	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
٨	يحدد الأنشطة الصفية الملائمة لموضوع الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
٩	يضمّن الخطة الأنشطة اللاصفية المرتبطة بموضوع الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط	الغموض في الصياغة
١٠	يحدد مقدار المحتوى وشكله تبعا للهدف التعليمي	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار
١١	يرتب المحتوى في تسلسل منطقي	التخطيط قصير المدى	التخطيط	التكرار

م	الفقرة	المجال الفرعي	المجال الرئيس	سبب الحذف
١٢	يحدد كيفية تقديم المفاهيم المطلوب شرحها	التخطيط قصير المدى	التخطيط	الغموض في الصياغة
١٣	يربط الأنشطة اللاصفية بالبيئة والمجتمع	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
١٤	تشمتل الخطة على ملخص الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
١٥	يضمن الخطة مخططاً لعملية غلق الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
١٦	يحدد الواجب المنزلي	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
١٧	يزود التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية التي يقومون بتصحيحها ذاتيا	التخطيط قصير المدى	التخطيط	ضعف مستوى الفاعلية
١٨	يراعي التعلم القبلي للتلاميذ	عرض الدرس	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
١٩	يشرك التلاميذ في ضرب الأمثلة للأفكار والمفاهيم المتصلة بموضوع الدرس	عرض الدرس	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
٢٠	يدرب التلاميذ على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لموضوع الدرس	عرض الدرس	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
٢١	يستغل المواقف الواقعية في حياة التلاميذ في تعويدهم على السلوك الصحيح	عرض الدرس	التنفيذ	الغموض في الصياغة
٢٢	يشرك التلاميذ في إنتاج الوسيلة التعليمية وتصميمها	الوسائل والنشاطات التعليمية	التنفيذ	التكرار

م	الفقرة	المجال الفرعي	المجال الرئيس	سبب الحذف
٢٣	يستعمل الوسيلة بشكل فعال ومنظم	الوسائل والنشاطات التعليمية	التنفيذ	التكرار
٢٤	يتيح للتلاميذ استخدام السبورة بشكل منظم	الوسائل والنشاطات التعليمية	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
٢٥	يشرك التلاميذ في اختيار الأنشطة التي تكشف عن استعداداتهم وميولهم	الوسائل والنشاطات التعليمية	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
٢٦	يزود التلاميذ بأسماء المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع الدرس	الوسائل والنشاطات التعليمية	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
٢٧	يعطي التوجيهات والتلميحات المناسبة لتعديل السلوك غير المرغوب فيه	إدارة الصف	التنفيذ	التكرار
٢٨	يميز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية في البيئة الصفية	إدارة الصف	التنفيذ	التكرار
٢٩	يشرك التلاميذ في إصدار الحكم على المشاكل السلوكية	إدارة الصف	التنفيذ	التكرار
٣٠	يشجع التلاميذ على تحمل مسئولية حفظ النظام داخل الصف	إدارة الصف	التنفيذ	ضعف مستوى الفاعلية
٣١	يوجه أسئلة تقيس المستوى المعرفي لدى التلاميذ	التقويم	التقويم	التكرار
٣٢	يوجه أسئلة تقيس الجانب الوجداني لدى التلاميذ	التقويم	التقويم	التكرار

م	الفقرة	المجال الفرعي	المجال الرئيس	سبب الحذف
٣٣	يوجه أسئلة تقيس الجانب المهاري لدى التلاميذ	التقويم	التقويم	التكرار
٣٤	يركز في الأسئلة على عناصر الموضوع الرئيسة	التقويم	التقويم	الغموض في الصياغة
٣٥	يستخدم أسئلة السبر للحصول على إجابات وافية	التقويم	التقويم	التكرار
٣٦	يتدرج في مستوى الأسئلة	التقويم	التقويم	التكرار
٣٧	يكلف التلاميذ بجمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بموضوع الدرس	التقويم	التقويم	ضعف مستوى الفاعلية
٣٨	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي	التقويم	التقويم	ضعف مستوى الفاعلية

٢- من حيث الإضافة: تم إضافة فقرة واحدة في المجال الفرعي (التخطيط قصير المدى)، وفقرتين في المجال الفرعي (إدارة الصف)، وفقرة في المجال الفرعي (التقويم الصفي).

جدول (٤) الفقرات التي تم إضافتها

م	الفقرة	المجال الفرعي	المجال الرئيس
١	يعد المعلم خطة واضحة وشاملة لموضوع الدرس	التخطيط قصير المدى	التخطيط
٢	يهيئ البيئة الصفية المناسبة	إدارة الصف	التنفيذ
٣	يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة	إدارة الصف	التنفيذ
٤	يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية	التقويم الصفي	التقويم

٣- **من حيث الصياغة:** تم تعديل صياغة (٣٥) فقرة في مجالات فرعية متعددة ضمن المجالات الرئيسة الثلاثة.

جدول (٥) الفقرات التي تم تعديل صياغتها

م	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١	يصغ الأهداف بطريقة إجرائية قابلة للقياس والتقويم	يصوغ الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدرس بصورة إجرائية
٢	يوضح طريقة أو طرق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس	يختار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس
٣	يحلل المحتوى إلى أجزائه ومكوناته	يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة
٤	يصغ أسئلة شاملة لأهداف الدرس	يضمن الخطة تقويما لأهداف الدرس
٥	يساعد التلاميذ على إدراك وتحديد الأهداف من موضوع الدرس	يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس
٦	يتدرج في عرض الموضوع بتسلسل منطقي	يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي
٧	يساعد التلاميذ على الربط بين خبراتهم السابقة وما يتم تعلمه في الحصة	يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية
٨	يستخدم طرق التدريس التي تهيئ الدور الإيجابي للتلميذ	يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في الدرس من خلال طرائق التدريس المناسبة
٩	يستخدم وسائل تعليمية تحوي على مقومات الوسيلة الجيدة	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة
١٠	يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في استخدام الوسيلة	يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال
١١	ينوع في الأنشطة الصفية ذات العلاقة بموضوع الدرس	ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس
١٢	يركز في الأنشطة على الجانب العملي التطبيقي لمادة التربية الإسلامية	يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عمليا
١٣	يشرك التلاميذ في النشاط الصفي	يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية

م	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١٤	يوجه تعليمات واضحة قبل تكليف التلاميذ بنشاط معين	ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط
١٥	يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بوظيفية ما يتعلمونه في حياتهم	يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم
١٦	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء الموقف التعليمي	يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة لذلك
١٧	يستخدم التفاعل غير اللفظي (الإيماءات – الابتسامة) بطريقة ملائمة	يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة
١٨	يشجع التلاميذ على إبداء الاستجابات المتنوعة لأسئلته	يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي
١٩	يتقبل استفسارات التلاميذ ويناقشها باحترام	يتقبل أراء التلاميذ ويناقشها بمسئولية واحترام
٢٠	يتعامل مع السلوك غير المرغوب فيه بشكل هادئ وفعال	يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة
٢١	يشرك التلاميذ في تنظيم محتوى البيئة الصفية	يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية
٢٢	يعتمد على النصح الأخلاقي في تعديل السلوك	يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ
٢٣	يشجع التلاميذ على الإصغاء لبعضهم البعض	يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر
٢٤	يحترم مشاعر التلاميذ وأرائهم	يحترم مشاعر التلاميذ.
٢٥	يستخدم أساليب التعزيز المتنوعة (الحسية- المعنوية)	يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة
٢٦	يترك مساحة من الوقت للحوار وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ	يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار
٢٧	يلتزم بمعايير ثابتة ومقبولة في الإثابة والعقاب	يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقا للمعايير التربوية

م	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٢٨	ينمي السلوك المناسب عن طريق تعزيزه لهذا السلوك	ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة
٢٩	يوجه أسئلة تقويمية ترتبط بأهداف الدرس السابق	يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس السابق
٣٠	يوجه أسئلة مناسبة لزمن الحصة	يراعي التناسب بين عدد الأسئلة والزمن المتاح للحصة
٣١	يمارس التقويم على فترات متتابعة في أثناء سير الدرس	يمارس التقويم على فترات في أثناء سير الدرس
٣٢	يوزع الأسئلة على تلاميذ الصف	يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ
٣٣	ينتظر بعد إلقاء السؤال مدة (٣-٥) ثوان قبل اختيار من يجيب	ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عنه
٣٤	يعقب على إجابات التلاميذ للتأكيد أو الإضافة أو التصحيح	يعقب على إجابات التلاميذ
٣٥	يوجه أسئلة تشجع على التفكير الناقد	يحرص على طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا (تحليل – تركيب – تقويم)
٣٦	يتابع الواجبات الصفية والبيتية للتلاميذ	يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية

٤- **من حيث تحويل الفقرات من مجال فرعي إلى آخر:** تم تحويل فقرتين من مجال عرض الدرس إلى مجال استثارة الدافعية بعد فصله عن مجال التعزيز وإثارة الدافعية، وفقرة من مجال التعزيز وإثارة الدافعية قبل الفصل بينهما إلى مجال استثارة الدافعية.

جدول (٦) الفقرات التي تم تحويلها من مجال إلى آخر

م	الفقرة	المجال الفرعي المحول منه	المجال الرئيس	المجال الفرعي المحول إليه
١	يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ	عرض الدرس	التنفيذ	استثارة الدافعية
٢	يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة بأسلوبهم	عرض الدرس	التنفيذ	استثارة الدافعية
٣	يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار.	التعزيز واستثارة الدافعية	التنفيذ	استثارة الدافعية

هـ - القائمة في صورتها النهائية:

تم اعتماد المهارات التي رأى المحكمون مناسبتها، وحذف المهارات التي أوصى المحكمون بحذفها، وتعديل صياغة المهارات التي أشار إليها المحكمون، وأخيراً تحويل بعض الفقرات من مجال إلى آخر حسب آراء المحكمين، وفي ضوء تلك الملاحظات، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من (٥١) مهارة.

جدول (٧) القائمة في صورتها النهائية

	المجـــال	المهـــارة
١	التـخـطـيـط	١. يعد المعلم خطة واضحة وشاملة لموضوع الدرس. ٢. يصوغ الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدرس بصورة إجرائية. ٣. يحدد التمهيد المناسب لموضوع الدرس. ٤. يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة. ٥. يختار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس. ٦. يضمن الخطة تقويماً لأهداف الدرس.
٢	التـنـفـيـذ	
	أ- العرض	٧. يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس. ٨. يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس. ٩. يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في الدرس من خلال طرائق التدريس المناسبة. ١٠. يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية. ١١. يراعي التكامل بين فروع مادة التربية الإسلامية. ١٢. يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى. ١٣. يربط الدرس بشواهد علمية قدر الإمكان. ١٤. يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي.
	ب- الوسائل التعليمية والنشاطات	١٥. يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة. ١٦. يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال. ١٧. ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس. ١٨. يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عملياً. ١٩. يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية. ٢٠. ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط.

	المجـــال	المهـــارة
	ج- إدارة الصف	٢١.يهيئ البيئة الصفية المناسبة. ٢٢.يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية. ٢٣.يتقبل آراء التلاميذ ويناقشها بمسؤولية واحترام. ٢٤.يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة. ٢٥.يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر. ٢٦.يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة.
	د- التفاعل الصفي	٢٧.يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة إلى ذلك. ٢٨.يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة. ٢٩.يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي. ٣٠.يحترم مشاعر التلاميذ.
	هـ- استثارة الدافعية	٣١.يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار. ٣٢.يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ. ٣٣. يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة للدرس بأسلوبهم. ٣٤.يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم.
	و- التعزيز والتغذية الراجعة	٣٥.يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة. ٣٦.يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقاً للمعايير التربوية. ٣٧.يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب. ٣٨.ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة.
٣	التـــقويـــم أ- طرح الأسئلة	٣٩.يصوغ السؤال صياغة واضحة وموجزة. ٤٠.يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ. ٤١.ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عنه. ٤٢.يراعي التناسب بين عدد الأسئلة والزمن المتاح للحصة. ٤٣.يستخدم عبارات تشجع التلاميذ على الاستمرار في الإجابة. ٤٤.يعقب على إجابات التلاميذ.

المهـــــارة	المجـــــال	
٤٥.يراعي مستوى التلاميذ عند طرح الأسئلة. ٤٦.يحرص على طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا – (التحليل – التركيب – التقويم).		
٤٧.يوجه أسئلة تقويمية لدروس سابقة. ٤٨.يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المختلفة. ٤٩.يمارس التقويم على فترات في أثناء سير الدرس. ٥٠.يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية. ٥١.يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية.	ب- التقويم الصفي	

٢ـ بطاقة الملاحظـة :

هناك أدوات على درجة كبيرة من الموضوعية والثبات في قياس أداء المعلـم وتقويمه ، وهذه الأدوات يطلق عليها أنظمة الملاحظة، عن طريقها يمكن إجـراء ملاحظة السلوك التدريسي بصورة منظمة ، تسمح للملاحظ بتسجيل هذا الأداء.[١]

ومن خلال تتبع الأساليب المستخدمة لبناء بطاقة الملاحظة، اتضح أن هنـاك أسلوبين يمكن الاعتماد عليهما في ملاحظة مدى ممارسة معلم التربية الإسـلامية لمهارات التدريس الفعال داخل حجرة الصف، وهما:

أ - القوائم سابقة الإعداد:

ويستخدم هذا الأسلوب من الملاحظة في مشاهدة السلوك الإجرائي للمعلم فـي أثناء عمليات التدريس ورصده، ومن ثم العمل على تبويبـه وتحليلـه وتفـسيره للوصول إلى قرارات مناسبة لتصنيفه وتطويره.[٢]

---

(١) حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيمها، القاهرة، ١٩٨٤، ص٢٨٧

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٧.

ب - نظام التصنيفات أو المجموعات:

ويتم هذا النوع من الملاحظة بتحديد السلوك المطلوب ملاحظته، ومن ثم يـتم تسجيل الملاحظة وقت حدوث السلوك، ويستخدم في هذا الأسلوب بطاقة ملاحظـة أعدت خصيصاً لهذا الغرض.(١)

ـ بناء بطاقة الملاحظة :

بما أن الهدف من بطاقة الملاحظة هو معرفة مستوى ممارسة معلمي التربيـة الإسلامية لمهارات التدريس الفعال، فإن الباحثة استخدمت نظام التـصنيفات فـي بناء بطاقة الملاحظة، ووضع مقياس متدرج لمستوى الممارسة (عاليه، متوسطة، ضعيفة، لا توجد) وتضمنت بطاقة الملاحظة (٥١) فقرة تمثل مهارات التـدريس الفعال.(٢)

أ- صياغة عناصر بطاقة الملاحظة:

روعي في بناء بطاقة الملاحظة وصياغة عناصرها أن تكـون فـي ضـوء التسلسل المنطقي لأداء المعلم التدريسي داخل الصف وفقاً للضوابط الآتية:

- أن يكون الأداء مصاغاً صياغة إجرائية قابلة للملاحظة.
- أن يبدأ الأداء بفعل سلوكي قابل للملاحظة.
- أن تصف العبارة أداءً واحداً فقط.

ب- صياغة البيانات العامة لبطاقة الملاحظة:

- النوع (ذكـر ، أنثـى).
- المؤهل العلمي.
- سنوات الخبرة التدريسية.
- المنطقة التعليمية.

---

(١) عبد الرحمن عدس: أساسيات البحث التربوي، ط٣، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص١٢٢.

(٢) ملحق (٣)، بطاقة الملاحظة.

- المدرســـة.
- الصـــف.
- الموضوع.
- التاريـــخ.

ج- التأكد من صدق بطاقة الملاحظة:

ولغرض التأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة تـــم عرضـــها علـــى مجموعة من المحكمين في مجال التربية الإسلامية وطرائـــق تدريـــسها، واللغـــة العربية وطرائق تدريسها، وفي مجال الوسائل والتقنيات التعليمية، ومجـــال علـــم النفس، وقد أكد المحكمون مناسبتها.

د- التطبيق الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على ستة من معلمي التربية الإســـلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من التعليم الأساسي، وتم ملاحظة كل معلم في حـــصة واحدة بهدف الوصول إلى درجة مناسبة من الوضوح والدقة، وأظهـــرت النتـــائج مناسبة المهارات ووضوحها.

هـ - ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال الثبات بين ملاحظين، كان أحدهما الباحثة والأخر موجه تربوي، حيث تم مشاهدة ستة معلمين بواقع حصتين لكل معلم قـــام خلالها كل من الباحثة والموجه بتقدير المهارات التدريسية في ضوء أداة الملاحظة المستخدمة لأغراض الدراسة كل على انفراد، وبعد الانتهاء من الملاحظة فرغـــت البيانات واستخدمت معادلة كوبر Cooper لحساب معامل الثبات، وبلـــغ معامـــل الثبات ٩٠%، وهي نسبة عالية تؤكد صلاحية البطاقـــة، وبهـــذا أصـــبحت الأداة جاهزة للاستخدام.[١]

---

(١) معامل الثبات = عدد الفقرات المتفق عليها ÷ (عدد الفقرات المتفق عليها + عدد الفقرات المختلف عليها)

ثانيا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية الذين يقومون بالتدريس في مرحلة التعليم الأساسي، بالمدارس الحكومية بأمانة العاصمة خلال العام الدراسي(٢٠٠٧/٢٠٠٨م) والبالغ عددهم (٨٦٨) معلماً ومعلمة موزعين على (١٦٦) مدرسة في (١٠) مناطق تعليمية؛ حسب السجلات الرسمية لمكتب التربية بأمانة العاصمة.[١]

ثالثا: عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٣٨) معلماً ومعلمة، بواقع (١٥) معلماً، (٢٣) معلمة موزعين على (١٢) مدرسة في أربع مناطق تعليمية، بواقع (٤) مدارس للبنين، (٤) مدارس للبنات، وأيضاً (٤) مدارس مختلطة. وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العنقودية الطبقية على النحو الآتي:

- اختيرت أربع مناطق تعليمية من أصل عشر مناطق تعليمية بأمانة العاصمة بواقع ٤٠% من حجم المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة.
- صنفت المدارس التي تشمل الحلقة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في المناطق المختارة إلى ثلاث فئات: مدارس للبنين وعددها (٢٧) مدرسة، ومدارس للبنات عددها (٢٣) مدرسة، ومدارس مختلطة وعددها (٢٥) مدرسة، ثم اختيرت مدرسة من كل فئة عشوائياً في كل منطقة من المناطق المختارة، والجدول الآتي رقم (٨) يوضح ذلك:

(١) ملحق (٤) كشف بعدد المدارس الحكومية بحسب المرحلة.
وكشف بأسماء المدارس في المناطق التعليمية بأمانة العاصمة.

جدول (٨) المناطق التعليمية والمدارس التابعة لها المكونة لعينة البحث

م	المنطقة التعليمية	المدرسة		
		ذكور	إناث	مختلط
١	الصافية	التضامن	الفضيلة	ابن خلدون
٢	السبعين	زيد بن حارثة	أم سُليم	المقبلي
٣	التحرير	٢٦ سبتمبر	جمال جميل	العلفي
٤	معين	معاذ بن جبل	مؤته	القردعي

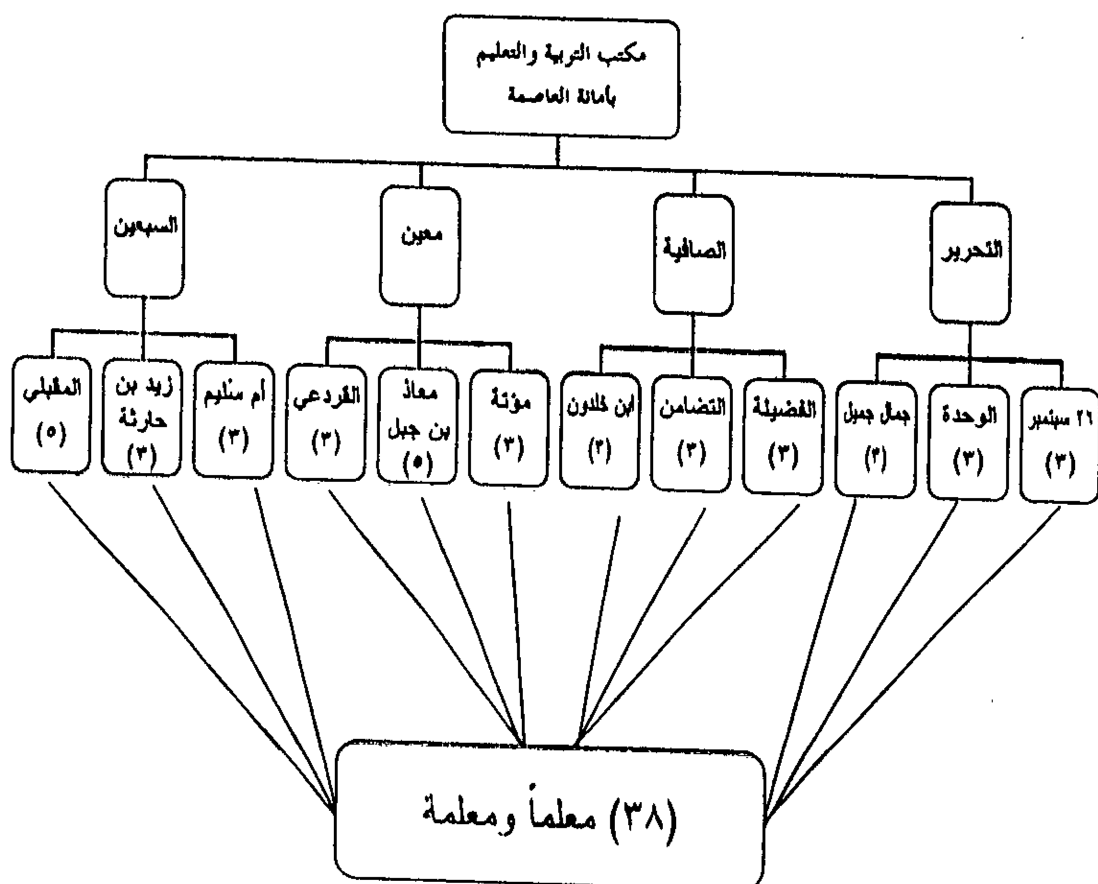
تم استبعاد مدرسة العلفي بعد ذلك من العينة، نتيجة لإلغاء الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في المدرسة واختيرت مدرسة الوحدة بدلاً عنها بطريقة القرعة.

شملت عينة البحث جميع معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من المرحلة الأساسية في المدارس المختارة، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٩) توزيع أفراد العينة (ذكور ، وإناث)

م	المدرسة	أفراد العينة		الإجمالي
		ذكور	إناث	
١	جمال جميل	-	٢	٢
٢	الوحدة	١	٢	٣
٣	٢٦ سبتمبر	١	٢	٣
٤	الفضيلة	-	٣	٣
٥	التضامن	١	٢	٣
٦	ابن خلدون	٢	١	٣
٧	مؤتة	-	٣	٣
٨	معاذ بن جبل	٣	٢	٥
٩	القردعي	٢	١	٣
١٠	أم سُليم	-	٢	٢
١١	زيد بن حارثة	٣	-	٣
١٢	المقبلي	٢	٣	٥
	الإجمالي	١٥	٢٣	٣٨

شكل رقم (١) رسم بياني يوضح مراحل اختيار عينة الدراسة



رابعاً: تطبيق بطاقة الملاحظة:

لتحقيق ذلك تم اتباع الإجراءات الآتية:

١- الحصول على كتاب من كلية التربية موجه إلى من يهمه الأمر بتسهيل مهمة الباحثة.

٢- النزول إلى مكتب التربية والتعليم وطلب الحصول على كتاب إلى المناطق التعليمية وإلى مدراء المدارس الواقعة ضمن البحث لتسهيل مهمة الباحثة.

٣- النزول إلى المدارس الواقعة ضمن عينة البحث وشرح طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها، وتم أخذ موافقة المدراء على ملاحظة المعلمين المحددين في المدرسة.

٤- اللقاء بالمعلمين -عينة البحث- في كل مدرسة وتم إيضاح الغرض من الدراسة، وأن ما يترتب على المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة تستخدم لغرض البحث فقط، والتنبيه على أن المعلومات الموجودة في بطاقة الملاحظة والتي تهم البحث كمتغيرات في البحث وهي (النوع- المؤهل - الخبرة) ضرورية ومطلوبة، أما ما يتعلق بالاسم فهو اختياري من قبل المعلم.

٥- بدأت الباحثة عملية الملاحظة الميدانية من تاريخ السبت الموافق ١١/٤/٢٠٠٨م حتى يوم الاثنين الموافق ١٢/٥/٢٠٠٨م، وكانت عملية الملاحظة بشكل يومي على مدى الأسبوع خلال المدة المذكورة.

٦- تمت عملية الملاحظة لكل معلم ومعلمة بمعدل ثلاث حصص في أيام مختلفة وفي كل حصة تدخل الباحثة إلى الصف الدراسي مع المعلم أو المعلمة، وتجلس في آخر الحجرة منعاً لحدوث أي تأثير يرتبط بوجودها في أثناء الملاحظة على المعلم، أو التلاميذ وتستمر في الملاحظة إلى نهاية الحصة.

٧- حصر عدد البطائق المستخدمة في عملية الملاحظة بواقع ثلاث بطاقات لكل معلم ومعلمة من عينة البحث البالغ عددها (٣٨) معلماً ومعلمة، وكان إجمالي عدد البطاقات (١١٤) بطاقة.

٨- تفريغ البيانات من البطاقات المتعلقة بكل معلم ومعلمة إلى بطاقة واحد، وأصبح عدد البطاقات (٣٨) بطاقة.

خامسا: أسلوب معالجة البيانات:

تم استخدام التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة البحث، من خلال استخدام الرزم الإحصائية (SPSS)، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبارات(T-tes) لتحديد مصادر الفروق بين المجموعات.

الفصل الخامس

عرض النتائج

(مناقشتها ، وتفسيرها)

الفصل الخامس

عرض النتائج (مناقشتها، وتفسيرها)

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج البحث بناءً على الأسئلة المحددة للبحث، ومن ثم مناقشة نتائج كل سؤال وتفسيرها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو :

ما مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال بناء قائمة بمهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي[1].

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو :

ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال في مرحلة التعليم الأساسي؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال وفقاً لعينة البحث سابقة الذكر، بحسب المجالات الرئيسة ثم المجالات الفرعية وأيضاً على حسب الفقرات، وذلك على النحو الآتي:

---

(١) القائمة ص ١٠٤ .

أولاً: النتائج بحسب المجالات الرئيسة :

١- مجال التخطيط :

جدول (١٠) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التخطيط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يعد المعلم خطة واضحة شاملة لموضوع الدرس	٣,١٣١٦	٠,٨١١١	٢
٢	يصوغ الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدرس بصورة إجرائية	٢,٨١٥٨	٠,٩٦١٦	٥
٣	يحدد التمهيد المناسب لموضوع الدرس	٢,٦٣١٦	٠,٧٥٠٥	٦
٤	يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة	٢,٩٢١١	٠,٨٨١٧	٣
٥	يختار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس	٢,٨٩٤٧	٠,٧٦٣٧	٤
٦	يضمن الخطة تقويما لأهداف الدرس	٣,١٥٧٩	٠,٨٨٦١	١

يلاحظ من الجدول السابق أن مهارات التدريس الفعال في مجال التخطيط يمارسها المعلمون بدرجة متدنية حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال بين (٢،٦٣) و (٣،١٥) وقد حصلت الفقرة (٦) ونصها (يضمن الخطة تقويما لأهداف الدرس) على أعلى متوسط حسابي بين فقرات المجال ويفسر ذلك بأن معظم معلمي التربية الإسلامية لا يخلو تحضيرهم من أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس، رغم القصور في الصياغة وفي درجة الارتباط بالأهداف، وعدم شمولية التقويم للأهداف المراد تحقيقها من الدرس.

بينما حصلت الفقرة (٣) والتي نصها (يحدد التمهيد المناسب لموضوع الدرس) على أدنى متوسط حسابي بين فقرات المجال، لأن أغلب المعلمين يضعون ويحددون تهيئة أو تمهيداً لا يخدم موضوع الدرس، ويعدون ذلك مجرد عملية شكلية تذكر في دفتر التحضير. ويمكن تفسير تدني مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال في مجال التخطيط بما يأتي:

- إن المعلمين ينظرون إلى عملية التخطيط بأنها عملية شكلية وليسو بحاجة إليها عند تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي.
- إن التخطيط للدرس يكتب في الدفتر من قبل المعلم لأنه مطالب به ولعرضه على مدير المدرسة، أو الموجه التربوي عند طلبه وليس بهدف عملية التدريس ذاتها.
- ضعف برامج إعداد وتأهيل المعلم في مجال التخطيط، وكذلك الحال فيما يتعلق ببرامج التدريب التربوي في أثناء الخدمة.

٢- مجال التنفيـــذ:

جدول (١١) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال

في مجال التنفيذ

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس	٢,٧٨٩٥	٠,٧٤١٠	١٠
٢	يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس.	٢,٦٣١٦	٠,٧١٣٦	٢١
٣	يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في الدرس من خلال طرائق التدريس المناسبة	٢,٧٦٣٢	٠,٥٨٩٧	١٣
٤	يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية	٢,٩٢١١	٠,٧٤٩١	٣
٥	يراعي التكامل بين فروع مادة التربية الإسلامية	٢,٨٩٤٧	٠,٧٦٣٧	٥
٦	يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى	٢,٢٦٣٢	٠,٧٦٠٠	٣٠
٧	يربط الدرس بشواهد علمية قدر الإمكان	٢,٨٦٨٤	٠,٧٠٤٠	٧
٨	يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي	٣,٥٠٠	٠,٦٨٧٧	١
٩	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة	٢,٧٣٦٨	٠,٦٨٥١	١٥
١٠	يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال	٢,٢٨٩٥	٠,٦١١١	٢٩
١١	ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس	٢,٤٢١١	٠,٦٤٢٣	٢٧
١٢	يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عملياً	٢,٤٢١١	٠,٨٢٦٣	٢٨
١٣	يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية	٢,٦٠٥٣	٠,٦٧٩٤	٢٣
١٤	ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط	٢,٦٨٤٢	٠,٦١٩٧	١٩
١٥	يهيئ البيئة الصفية المناسبة	٢,٦٠٥٣	٠,٥٤٧٢	٢٢
١٦	يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية	٢,٨٤٢١	٠,٦٧٨٩	٩
١٧	يتقبل أراء التلاميذ ويناقشها بمسؤولية واحترام	٢,٧١٠٥	٠,٥٦٥١	١٧
١٨	يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة	٢,٦٥٧٩	٠,٦٦٨٩	٢٠
١٩	يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر	٢,٧٨٩٥	٠,٦٦٤١	١١
٢٠	يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة	٢,٨٩٤٧	٠,٧٢٧٤	٦

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢١	يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة إلى ذلك	٣,٠٧٨٩	٠,٧٨٤٤	٢
٢٢	يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة	٢,٥٧٨٩	٠,٥٩٨٧	٢٤
٢٣	يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي	٢,٧٣٦٨	٠,٧٦٠٠	١٤
٢٤	يحترم مشاعر التلاميذ	٢,٨٩٤٧	٠,٦٥٩٣	٤
٢٥	يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار	٢,٤٢١١	٠,٦٨٣١	٢٦
٢٦	يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ	٢,٨٤٢١	٠,٧٥٤٣	١٠
٢٧	يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة للدرس بأسلوبهم	٢,٧٦٣٢	٠,٨٥٩٨	١٢
٢٨	يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمون في حياتهم	٢,٦٨٤٢	٠,٨٠٨٩	١٨
٢٩	يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة	٢,٥٢٦٣	٠,٦٤٦٧	٢٥
٣٠	يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقاً للمعايير التربوية	٢,٧١٠٥	٠,٦١١١	١٦
٣١	يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب	٢,٨٤٢١	٠,٦٣٧٨	٨
٣٢	ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة	٢,٢١٠٥	٠,٧٧٦٦	٣١

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١١) تدني مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال في مجال التنفيذ بمستويات متباينة. فقد تراوح المتوسط الحسابي للفقرات في هذا المجال بين (٢,٢١) و (٣,٠٧) عدا الفقرة (١٤) والتي نصها "يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي" فقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسة (٠,٥٣) وهي تدل على مستوى عالي من الممارسة. ويفسر ذلك بأن معظم المعلمين يعتمدون على الكتاب المدرسي ويلتزمون بما يتضمنه من عناصر الدرس الرئيسة والفرعية، ويقومون بتثبيت هذه العناصر على السبورة.

وقد يعزى تدني مستوى الممارسة لبقية المهارات إلى ضعف برامج الإعداد التي مر بها المعلمون، كذلك ضعف وقصور البرامج التدريبية التي يلتحقون بها في أثناء الخدمة.

٣- مجال التقويم:

جدول (١٢) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التقويم

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يصوغ السؤال صياغة واضحة وموجزة	٣,٤٢١١	٠,٧٩٢٩	٢
٢	يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ	٣,٠٠٠	٠,٨٦٩٩	٥
٣	ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عنه	٢,٢٦٣٢	٠,٦٠١١	١٣
٤	يراعي التناسب بين عدد الأسئلة على الزمن المتاح للحصة	٢,٤٤٧٤	٠,٥٨٤٩	١١
٥	يستخدم عبارات تشجع التلاميذ على الاستمرار في الإجابة	٢,٣٦٨٤	٠,٥٨٩١	١٢
٦	يعقب على إجابات التلاميذ	٢,٦٥٧٩	٠,٦٢٧١	١٠
٧	يراعي مستوى التلاميذ عند طرح الأسئلة	٢,٤٨٢١	٠,٥٤٦٦	٧
٨	يحرص على طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا (التحليل- التركيب- التقويم)	٢,٧١٠٥	٠,٧٦٧٩	٨
٩	يوجه أسئلة تقويمية لدروس سابقة	٣,٢١٠٥	٠,٨٧٤٨	٣
١٠	يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المختلفة	٢,٩٤٧٤	٠,٥١٧١	٦
١١	يمارس التقويم على فترات في أثناء سير الدرس	٢,٦٨٤٢	٠,٧٠١٦	٩
١٢	يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية	٣,٨٦٨٤	٠,٤١٤٠	١
١٣	يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية	٣,٨٣٦٦	٠,٨٣٦٦	٤

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن معظم مهارات التدريس الفعال في مجال التقويم تمارس بدرجة متدنية، فقد تراوح المتوسط الحسابي للمهارات في المجال بين (٢,٢٦) و (٣,٤٤) ما عدا المهارة رقم (٥٠) التي نصها (يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية)، وقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٦) وهو يدل على مستوى ممارسة عالية، ويعود ذلك إلى أن المعلمين يحرصون على تكليف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية، لأهمية الواجب ودوره في العملية التعليمية، كما أنه يوفر للتلميذ مراجعة لما تم أخذه في الحصة. وبصفة عامة فقد أظهرت النتائج تدني مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال في جميع المجالات، وذلك لما بينها من التداخل والترابط. فضعف المعلم في مجال التخطيط ينعكس على مجال التنفيذ وأدائه داخل الصف، وهذا أيضاً ينعكس أيضاً على مجال التقويم.

ثانياً: النتائج بحسب المجالات الفرعية :

جدول (١٣) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال عرض الدرس

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس	٢,٧٨٩٥	٠,٧٤١٠	٥
٨	يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس	٢,٦٣١٦	٠,٧١٣٦	٧
٩	يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في الدرس من خلال طرائق التدريس المناسبة	٢,٧٦٣٢	٠,٥٨٩٧	٦
١٠	يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية	٢,٩٢١١	٠,٧٤٩١	٢
١١	يراعي التكامل بين فروع مادة التربية الإسلامية	٢,٨٩٤٧	٠,٧٦٣٧	٣
١٢	يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى	٢,٢٦٣٢	٠,٧٦٠٠	٨
١٣	يربط الدرس بشواهد علمية قدر الإمكان	٢,٨٦٨٤	٠,٧٠٤٠	٤
١٤	يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي	٣,٥٠٠	٠,٦٨٧٧	١

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن معظم مهارات التدريس في مجال عرض الدرس والبالغ عددها (٦) مهارات تمارس بدرجة متوسطة حيث تراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٦٣) و (٢,٩٢) ويرجع تفسير ذلك إلى الآتي:

- ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات العرض.
- ازدحام فصول مرحلة التعليم الأساسي، مما يحتم على المعلم اعتماد طريقة تدريسية معينة تناسب عدد التلاميذ، ويهمل غيرها من الطرق التي قد تكون أجدى وأكثر فاعلية.
- ضعف الدورات التدريبية التي يخضع لها معلمي التربية الإسلامية في مجال عرض الدرس.

جدول (١٤) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال الوسائل والنشاطات التعليمية

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٥	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة	٢,٧٣٦٨	٠,٦٨٥١	١
١٦	يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال	٢,٢٨٩٥	٠,٦١١١	٦
١٧	ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس	٢,٤٢١١	٠,٦٤٢٣	٤
١٨	يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عملياً	٢,٤٢١١	٠,٨٢٦٣	٥
١٩	يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية	٢,٦٠٥٣	٠,٦٧٩٤	٣
٢٠	ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط	٢,٦٨٤٢	٠,٦١٩٧	٢

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن ٥٠% من مهارات التدريس الفعال في مجال الوسائل والنشاطات التعليمية يمارسها المعلمون بدرجة متدنية تراوح متوسطها الحسابي بين (٢،٢٨) و (٢،٤٢) ، ويمكن تفسير ذلك بما يأتي:

- اعتماد المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التربية الإسلامية على طريقة الإلقاء دون غيرها من الطرائق والأساليب التي تتطلبها عملية تدريس هذه المادة من أجل تحقيق الأهداف منها.
- افتقار غالبية المدارس إلى الوسائل التعليمية اللازمة لموضوعات مادة التربية الإسلامية.
- إهمال بعض المعلمين للوسائل التعليمية اعتقاداً بعدم الجدوى منها في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- ندرة النشاطات التعليمية عند تدريس مادة التربية الإسلامية.
- ارتفاع تكاليف إعداد الوسائل التعليمية، وعدم توافرها في المدارس.

جدول (١٥) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال إدارة الصف

رقم الفقرة	نص الفقــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢١	يهيئ البيئة الصفية المناسبة	٢,٦٠٥٣	٠,٥٤٧٢	٦
٢٢	يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية	٢,٨٤٢١	٠,٦٧٨٩	٢
٢٣	يتقبل أراء التلاميذ ويناقشها بمسؤولية واحترام	٢,٧١٠٥	٠,٥٦٥١	٤
٢٤	يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة	٢,٥٦٧٩	٠,٦٦٨٩	٥
٢٥	يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر	٢,٧٨٩٥	٠,٦٦٤١	٣
٢٦	يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة	٢,٨٩٤٧	٠,٧٢٧٤	١

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن جميع مهارات المجال الفرعي(إدارة الصف)تمارس بدرجة متوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (٢,٦٠) و (٢,٨٩) ويفسر ذلك بالآتي:

- إن بعض المعلمين يقتصر دورهم على شرح المادة الدراسية.
- القصور لدى بعض المعلمين في امتلاك مهارات الإدارة الصفية الفعالة.
- الصعوبات التي تواجه بعض المعلمين في إدارة الصف بشكل فعال نتيجة لازدحام الفصول بالتلاميذ وخصوصا في مدارس البنين بأمانة العاصمة.
- عدم معرفة المعلمين بأهمية البيئة الصفية في إحداث التغيرات الإيجابية وتحقيق الأهداف المخطط لها.

جدول (١٦) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التفاعل الصفي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٧	يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة إلى ذلك	٣,٠٧٨٩	٠,٧٨٤٤	١
٢٨	يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة	٢,٥٧٨٩	٠,٥٩٨٧	٤
٢٩	يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي	٢,٧٣٦٨	٠,٧٦٠٠	٣
٣٠	يحترم مشاعر التلاميذ	٢,٨٩٤٧	٠,٦٨٩٣	٢

يلاحظ من الجدول (١٦) أن جميع مهارات مجال التفاعل الصفي تمارس بدرجة متدنية ، فقد تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (٢,٥٧٨٩) و (٣,٧٨٩) مما يدل على ضعف امتلاك المعلمين لمهارات التدريس الفعال وممارستهم لها في مجال التفاعل الصفي وانعكس ذلك على مستوى ممارستها، ويفسر ذلك بضعف التطبيقات العملية لمهارات التفاعل الصفي في برامج الإعداد والتأهيل ، وكذلك ضعف برامج التدريب التي تقام لبعض المعلمين في أثناء الخدمة.

جدول (١٧) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال استثارة الدافعية

رقم الفقرة	نص الفقــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣١	يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار	٢,٤٢١١	٠,٦٨٣١	٤
٣٢	يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ	٢,٨٤٢١	٠,٧٥٤٣	١
٣٣	يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة للدرس بأسلوبهم	٢,٧٦٣٢	٠,٨١٩٨	٢
٣٤	يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم	٢,٦٨٤٢	٠,٨٠٨٩	٣

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن جميع المهارات في مجال استثارة الدافعية تمارس بدرجة متدنية، حيث تراوح المتوسط الحسابي للمهارات بين (٢,٤٢) و (٢,٨٤) ويفسر ذلك بأن المعلم يقوم بتدريس المادة بغرض حفظ المعلومات من قبل التلاميذ باعتماده على طريقة الإلقاء والتلقين دون غيرها من طرائق التدريس التي تسهم في تعميق الفهم لدى التلاميذ، وتدريبهم على مهارات التحليل وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد.

جدول (١٨) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال التعزيز والتغذية الراجعة

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٥	يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة	٢,٥٢٦٣	٠,٦٤٦٧	٣
٣٦	يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقاً للمعايير التربوية	٢,٧١٠٥	٠,٦١١١	٢
٣٧	يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب	٢,٨٤٢١	٠,٦٣٧٨	١
٣٨	ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة	٢,٢١٠٥	٠,٧٧٦٦	٤

يلاحظ من الجدول رقم (١٨) أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعزيز والتغذية الراجعة متدنية، فقد تراوح المتوسط الحسابي للمهارات بين (٢,٢١) و (٢,٨٤٢) ويفسر ذلك بأن معظم المعلمين لا يمتلكون هذه المهارات أو أنهم لا يدركون أهميتها ومدى فاعليتها في عملية التدريس.

جدول (١٩) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في مجال طرح الأسئلة

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٩	يصوغ السؤال صياغة واضحة وموجزة	٣,٤٢١١	٠,٧٩٢٩	١
٤٠	يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ	٣,٠٠٠	٠,٨٦٩٩	٢
٤١	ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عنه	٢,٢٦٣٢	٠,٦٠١١	٨
٤٢	يراعي التناسب بين عدد الأسئلة والزمن المتاح للحصة	٢,٤٤٧٤	٠,٥٨٤٩	٦
٤٣	يستخدم عبارات تشجع التلاميذ على الاستمرار في الإجابة	٢,٣٦٨٤	٠,٥٨٩١	٧
٤٤	يعقب على إجابات التلاميذ	٢,٦٥٧٩	٠,٦٢٧١	٤
٤٥	يراعي مستوى التلاميذ عند طرح الأسئلة	٢,٤٨٢١	٠,٥٤٦٦	٥
٤٦	يحرص على طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا (التحليل – التركيب – التقويم)	٢,٧١٠٥	٠,٧٦٧٩	٣

ويلاحظ من الجدول رقم (١٩) أن جميع فقرات مجال طرح الأسئلة قد حصلت على متوسط حسابي بين (٢,٧١٠٥) و (٣,٤٢١١) مما يعني أن المهارات في هذا المجال تمارس بدرجة متدنية. ويفسر ذلك بأن معظم المعلمين يطرحون أسئلة تتصف بضعف الصياغة وعدم تحقيق الأهداف المطلوبة من الدرس. أيضاً عدم اهتمام بعض المعلمين بالإعداد المسبق لأسئلة التقويم وإهمالهم في التنويع الذي يربط بين الأهداف ومجالاتها وعملية التقويم التي يؤدي إلى تنوع الأسئلة .. وهكذا.

جدول (٢٠) يوضح مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعال في المجال الفرعي التقويم الصفي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤٧	يوجه أسئلة تقويمية لدروس سابقة	٣,٢١٠٥	٠,٨٧٤٨	٢
٤٨	يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المختلفة	٢,٩٤٧٤	٠,٥١٧١	٤
٤٩	يمارس التقويم على فترات أثناء سير الدرس	٢,٦٨٤٢	٠,٧٠١٦	٥
٥٠	يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية	٣,٨٦٨٤	٠,٤١٤٠	١
٥١	يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية	٣,٨٣٦٦	٠,٨٣٦٦	٣

يلاحظ من الجدول رقم (٢٠) أن مهارات التدريس الفعلي في مجال التقويم الصفي تمارس بدرجة متوسطة بين متوسط حسابي (٢,٩٤٧٤) و (٣,٢١٠٥) ماعدا المهارة رقم (٥٠) فإنها تمارس بدرجة عالية وهذه الممارسة المتدنية لمعظم المهارات تدل على افتقار المعلمين لهذه المهارات من ناحية، ومن ناحية أخرى ضعف مستوى الممارسة لما قد يكون موجوداً منها لديهم، ويتضح ذلك من خلال ما يقوم به بعض المعلمين عند شرح عناصر الدرس والانتقال من عنصر إلى آخر دون التأكد من مدى إلمام المتعلمين لما تم شرحه في العنصر السابق. ولن يتسنى ذلك إلا بالتقويم التكويني، ثم الانتقال إلى العنصر اللاحق بعد معرفة مستوى الفهم والاستيعاب للعنصر الحالي. وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضيق

الوقت إضافة إلى عدم التركيز في أسئلة التقويم التكويني إن وجدت على شمولية الأهداف لعناصر الدرس.

ثالثاً: النتائج بحسب الفقرات:

جدول (٢١) يوضح الفقرات التي حصلت على درجة ممارسة عالية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٠	٣	٣,٨٦٨٤	٠,٤١٤٠
١٤	٢	٣,٥٠٠٠	٠,٦٨٧٧

يلاحظ من الجدول (٢١) أن هناك مهارتين تمارسان بدرجة عاليـــة، تــراوح المتوسط الحسابي لهما ما بين (٣,٥١) و (٣,٨٦) ومن الملاحظ أن المهـــارة رقم (٥٠) قد احتلت المرتبة الأولى والتي نصها (يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية) ويفسر ذلك بأن معظم معلمي التربية الإسلامية يكلفون تلاميذهم بواجب منزلي جيد في الكم والكيف حرصا منهم على المتابعة من قبلهم كمعلمين، ومتابعة أولياء الأمور لأولادهم في سير تعلمهم أولاً بأول أو المتابعة الموجهة للواجبـــات المنزلية، ومن خلال الواجب المنزلي يتسنى للتلميذ مراجعة ما أخذ من الـــدروس مما يؤدي إلى ثبات المعلومة لديه.

أما المهارة رقم (١٤)، والتي نصها (يعرض نقاط الدرس بتسلـــسل وتــرابط منطقي) فقد حصلت على المرتبة الثانية، ويمكن تفسير ذلــك بـــالتزام معلمـــي التربية الإسلامية بالمادة العلمية التي تضمنها الكتاب المدرسي والكفاءة في تنـــاول المادة العلمية، وعرضها بطريقة منظمة ومترابطة، كما أن طبيعة المادة العلميـــة المقررة في الكتاب المدرسي تمتاز بالترابط والتسلسل بين عناصر الدرس.

جدول (٢٢) المهارات التي حصلت على درجة ممارسة متوسطة

مرتبة ترتيباً تنازلياً

الفقرة	المجال*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٩	٣	٣,٤٢١١	٠,٧٩٢٩
٤٧	٣	٣,٢١٠٥	٠,٨٧٤٨
٦	١	٣,١٥٧٩	٠,٨٨٦١
١	١	٣,١٣١٦	٠,٨١١١
٢٧	٢	٣,٠٧٨٩	٠,٧٨٤٤
٥١	٣	٣,٠٥٢٦	٠,٨٣٦٦
٤٠	٣	٣,٠٠٠	٠,٨٦٩٩
٤٨	٣	٢,٩٤٧٤	٠,٥١٧١
١٠	٢	٢,٩٢١١	٠,٧٤٩١
٤	١	٢,٩٢١١	٠,٨٧١٧
٣٠	٢	٢,٨٩٤٧	٠,٦٨٩٣
٥	١	٢,٨٩٤٧	٠,٧٦٣٧
١١	٢	٢,٨٩٤٧	٠,٧٦١٧
٢٦	٢	٢,٨٩٤٧	٠,٧٢٧٤
١٣	٢	٢,٨٦٨٤	٠,٧٠٤١
٣٧	٢	٢,٨٤٢١	٠,٦٣٧٨
٢٢	٢	٢,٨٤٢١	٠,٦٧٨٩
٣٢	٢	٢,٨٤٢١	٠,٧٥٤٣
٤٥	٣	٨,٨٤٢١	٠,٥٤٦٦
٢	١	٢,٨١٥٨	٠,٦٩١٩
٢٥	٢	٢,٧٨٩٥	٠,٦٦٤١

* يشير الرقم (١) في خانة المجال إلى مجال التخطيط ، والرقم (٢) إلى مجال التنفيذ، والرقم (٣) إلى مجال التقويم.

الفقرة	المجال*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	٢	٢,٧٨٩٥	٠,٧٤١٠
٣٣	٢	٢,٧٦٣٢	٠,٨١٩٨
٩	٢	٢,٧٦٣٢	٠,٥٨٩٧
٢٩	٢	٣,٧٣٦٨	٠,٧٦٠٠
١٥	٢	٢,٧٣٦٨	٠,٦٨٥١
٣٦	٢	٢,٧١٠٥	٠,٦١١١
٢٣	٢	٢,٧١٠٥	٠,٥٦٥١
٤٦	٣	٢,٧١٠٥	٠,٧٦٧٩
٣٤	٢	٢,٦٨٤٢	٠,٨٠٨٩
٤٩	٣	٢,٦٨٤٢	٠,٧٠١٦
٢٠	٢	٢,٦٨٤٢	٠,٦١٩٧
٤٤	٣	٢,٦٥٧٩	٠,٦٢٧١
٢٤	٢	٢,٦٥٧٩	٠,٦٦٨٩
٨	٢	٢,٦٣١٦	٠,٧١٣٦
٣	١	٢,٦٣١٦	٠,٧٥٠٥
٢١	٢	٢,٦٠٥٣	٠,٥٤٧٢
١٩	٢	٢,٦٠٥٣	٠,٦٧٩٤
٢٨	٢	٢,٥٧٨٩	٠,٥٩٨٧
٣٥	٢	٢,٥٢٦٣	٠,٦٤٦٧

يلاحظ من الجدول رقم (٢٢) أن معظم فقرات الأداة (مهارات التدريس الفعال) تمارس بدرجة متوسطة حيث أن هناك (٤٠) مهارة تدريسية تـراوح المتوسـط الحسابي لمستوى ممارستها بين (٢,٥٢) و (٣,٤٢) وهذه المهارات هي كالآتي:

١- يصوغ السؤال صياغة واضحة ومحددة.

٢- يوجه أسئلة تقويمية لدروس سابقة.

٣- يضمّن الخطة تقويما لأهداف الدرس.

٤- يعد المعلم خطة واضحة وشاملة لموضوع الدرس.

٥- يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة لذلك.

٦- يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية.

٧- يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ.

٨- يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المختلفة.

٩- يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية.

١٠-يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة.

١١-يحترم مشاعر التلاميذ.

١٢-يختار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس.

١٣-يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى.

١٤-يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة.

١٥-يربط الدرس بشواهد علمية قدر الإمكان.

١٦-يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب.

١٧-يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية.

١٨-يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ.

١٩-يراعي مستوى التلاميذ عند طرح الأسئلة.

٢٠-يصوغ الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدرس بصورة إجرائية.

٢١-يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر.

٢٢-يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس.

٢٣-يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة بأسلوبهم.

٢٤-يتيح للتلاميذ المشاركة الايجابية في الدرس من خلال طرائق التـدريس المناسبة.

٢٥-يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي.

٢٦-يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة.

٢٧-يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقاً للمعايير التربوية.

٢٨-يتقبل أراء التلاميذ ويناقشها بمسئولية واحترام.

٢٩-يحرص على طرح أسئلة تنمي مهـارات التفكيـر العليـا (التحليـل - التركيب - التقويم).

٣٠-يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم.

٣١-يمارس التقويم على فترات في أثناء سير الدرس.

٣٢-ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط.

٣٣-يعقب على إجابات التلاميذ.

٣٤-يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة.

٣٥-يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس.

٣٦-يحدد التمهيد المناسب لموضوع الدرس.

٣٧-يهيئ البيئة الصفية المناسبة.

٣٨-يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية.

٣٩-يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة.

٤٠- يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة.

ومع أن ذلك يشير إلى وجود المهارة مـن حيـث الأصـل إلا أن مـستوى الممارسة ليس على الوجه المطلوب الذي يحقق معنى التدريس الفعال، وعليه فإن

هذه الممارسة تحتل أهمية كبيرة بين المستويات الأخرى وذلك لكثرتها مقارنة مع المستوى الأعلى والأدنى، ويمكن تفسير ذلك بما يأتي:

١- إن المهارة في حد ذاتها متوفرة لدى معظم المعلمين من خلال برامج الإعداد والتأهيل أو من خلال البرامج التدريبية، ولكن الإشكال في مستوى ممارسة هذه المهارة، وهذا بدوره يفسر بضعف الدافع لدى بعض المعلمين نحو ممارسة المهارة بفاعلية، وضعف الاستعداد لتطوير هذه الممارسة، كما أن ذلك المستوى من الممارسة قد يعود إلى القصور في برامج الإعداد والتأهيل. فالمعلم قد يكتسب المهارة نظرياً، وهذا لا يكفي بل يجب التركيز والمتابعة له في مجال التطبيق العملي من خلال برامج التربية العملية، وقد يعود ذلك التدني إلى طبيعة برامج التدريب في أثناء الخدمة من حيث إقامة دورات التدريب أولاً ومن حيث عددها ومدى متابعة المعلمين للالتحاق بها ثانياً أو من حيث طبيعة تأهيل القائمين على هذه الدورات ودرجة كفاعتهم فيما يتعلق بمعرفة هذه المهارات ومستوى ممارستها، والقصور في ذلك يؤدي إلى ضعف و تدني مستوى الممارسة لهذه المهارات لدى معظم المعلمين.

٢- البيئة المدرسية ، فقد تشكل الظروف المحيطة بالمعلم معوقات تضعف من أدائه، وتنعكس سلباً على مستوى ممارسته لهذه المهارات، ومن أهم هذه المعوقات ما يتصل بطبيعة الإدارة المدرسية والإمكانات اللازمة للمدرسة ، وقد تكون هذه العوائق ناتجة عن الظروف الخاصة بالمعلم ذاته ، سواء منها الاقتصادية أو الاجتماعية.

٣- طبيعة التوجيه والإشراف التربوي والتعليمي ومدى جدية المتابعة والتقويم للمعلمين في الميدان.

٤- قصور المعلم في مجال الاطلاع ومتابعة الجديد في مجال التدريس.

جدول (٢٣) يوضح الفقرات التي حصلت على مستوى ممارسة ضعيفة مرتبة تنازلياً

الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٢	٣	٢,٤٤٧٤	٠,٥٥٤٩
٣١	٢	٢,٤٢١١	٠,٦٨٣١
١٧	٢	٢,٤٢١١	٠,٦٤٢٣
١٨	٢	٢,٤٢١١	٠,٨٢٦٣
٤٣	٣	٢,٣٦٨٤	٠,٥٨٩١
١٦	٢	٢,٢٨٩٥	٠,٦١١١
٤١	٣	٢,٢٦٣٢	٠,٦٠١١
١٢	٢	٢,٢٦٣٢	٠,٧٦٠٠
٣٨	٢	٢,٢١٠٥	٠,٧٧٦٦

يلاحظ من الجدول رقم (٢٣) أن المهارات التي تمارس بدرجة قليلة تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٢,٢١) و (٢,٤٤) ويلاحظ أن المهارة (٣٨) جاءت في المرتبة الأخيرة في الجدول بشكل عام والتي نصها "ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة"، ويفسر ذلك بأن المعلمين يقتصر عملهم على تعديل السلوك غير المرغوب فيه، دون التركيز على السلوك الايجابي الذي يظهر من قبل التلاميذ اعتقاداً بأن الالتزام به أمر لابد منه، مع أن عدم تنميته بالمدح والتشجيع يؤدي إلى تراجعه لدى بعض التلاميذ. فالتلميذ في مرحلة المراهقة خصوصاً يحتاج إلى تعزيز سلوكه الإيجابي من أجل إعادة وتكرار ظهوره، وهذا ما يفتقر إليه معظم المعلمين.

وجاءت المهارة رقم (١٢) في الرتبة (٥٠) قبل الأخيرة والتي نصها "يراعى التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى"، ويفسر ضعف ممارسة المعلمين لهذه المهارة بأن بعض المعلمين ما زالوا ينظرون إلى المادة على أنها كيان مستقل عن المواد الأخرى، بمعنى أنها تعزز النظرة التقليدية إلى المناهج

باعتبارها مواد منفصلة، يختص كل معلم بمادة معينة مستقلة عن المواد الأخرى. فمادة التربية الإسلامية منفصلة عن مادة اللغة العربية، وعن مادة الاجتماعيات، والعلوم وهي نظرة قاصرة تربوياً وتعليمياً. فالتربية الحديثة تؤكد على أهمية الرؤية الحديثة للمناهج حيث يجب الربط بين المواد الدراسية كوحدة متكاملة، فعند شرح موضوعات التربية الإسلامية يأتي الربط في ضرب الأمثلة وشرح المفاهيم بالإشارة إلى المواد الأخرى، وكذلك في بيان الإعجاز العلمي والبلاغي في موضوعاتها يمكن ربطها بالمواد ذات التخصصات العلمية.

وجاءت المهارة (٤١) في المرتبة (٤٩) والتي نصها "ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عنه " أن الغالب على المعلمين توجيه السؤال ثم اختيار من يجيب عنه من التلاميذ دون وجود فترة زمنية معينة ويفسر ذلك بما يأتي :

- اختيار من يجيب عن السؤال قد يكون عقاباً للتلميذ على سلوك معين أو لمعرفة المعلم بقدرة التلميذ على الإجابة.
- ضعف وعي المعلمين بأهمية الفترة الزمنية بعد إلقاء السؤال من الناحية التربوية، ولأنها تزيد من ثقة التلميذ بنفسه، وتخفض احتمالات الفشل في الإجابة، كما تؤدي إلى الاستجابات الواضحة والمحددة، وممارسة التفكير التأملي لدى التلاميذ.
- ضعف امتلاك المعلمين لمهارة توجيه السؤال نتيجة لضعف الإعداد والتأهيل وهذا ينعكس على مستوى ممارستها.

كما أن تدني مستوى الممارسة للفقرة (٤٣) والتي نصها "يستخدم عبارات تشجع التلاميذ على الاستمرار في الإجابة" يفسر ذلك بعدم معرفة معظم المعلمين بآلية تحسين نوعية الإجابة، وهذا يتفق مع دراسة (هناء صويلح ٢٠٠٦ م) ودراسة (أسماء حسن ٢٠٠٢ م) في وجود ضعف لدى المعلمين في ممارسة مهارات الأسئلة الصفية، ومنها مهارة توجيه السؤال، ومهارة تحسين نوعية الإجابات.

أما المهارة (١٦) ونصها "يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال" فقد أظهرت النتائج تدني ممارستها ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

- قلة توافر الوسائل التعليمية في المدرسة ولا سيما ما يتصل منها بموضوعات مادة التربية الإسلامية.
- قصور المعلمين في معرفة أهمية مشاركة التلميذ في استخدام الوسيلة من الناحية التعليمية والتربوية.
- قصور بعض المعلمين في ضبط سلوك التلاميذ عند استخدام الوسيلة.
- اعتماد معظم المعلمين على التلقين عند شرح موضوعات مادة التربية الإسلامية.
- ارتفاع تكاليف الرسائل التعليمية وقلة الخبرة في إعدادها، وعدم توافرها في المدارس.

كما يلاحظ في الجدول أن المهارتين (١٧ ، ١٨) وهما:

- ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس.
- يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عملياً.

قد حصلتا على مستوى ممارسة بمتوسط حسابي (٢،٢٤) ويرجع الضعف إلى الاعتماد الكلي من قبل المعلم على اللفظية، والقصور في معرفة طرائق وأساليب التدريس الحديثة وكيفية استخدامها وتوظيفها والاستفادة منها.

أما المهارة (٣١) والتي نصها "يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار" فإن الضعف في مستوى الممارسة يعود إلى الآتي :

- عدم تخصيص وقت للاستفسار أو الحوار من قبل المعلمين مع تلاميذهم
- اهتمام المعلمين بإنهاء موضوع الدرس في الحصة المقررة.

- حدوث الكثير من المقاطعات الخارجية التي تأخذ زمناً من الحصة مما يؤدي بالمعلم إلى إهمال جانب الحوار واستثمار الوقت المتبقي في شرح موضوع الدرس.
- نظرة المعلم لتلميذ المرحلة الأساسية أنه ما زال صغيرا على إبداء الرأي أو الحوار والاستفسار، مما يعني اقتصار دور المتعلم على استقبال الرسالة التعليمية فقط.

أما المهارة رقم (٤٢) والتي نصها "يراعى التناسب بين عدد الأسئلة والزمن المتاح للحصة) فقد حصلت على متوسط حسابي (٤٤،٢) مما يدل على أن بعض المعلمين يندر عندهم طرح الأسئلة المطلوبة في أثناء الدرس، في حين أن بعضهم الآخر قد يصرف وقتاً طويلاً في طرح الأسئلة، وقد تكون هذه الأسئلة غير مجدية ولا تقيس المستويات العليا للمعرفة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وهو:

هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير النوع؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً للخطوات الآتية :

١- تم توزيع عينة البحث حسب متغير النوع كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢٤) يوضح توزيع عينة البحث حسب متغير النوع

ذكــور	إناث	الإجمالي
١٥	٢٣	٣٨

تم استخدام اختبار (T.test) لاستخراج دلالة الفروق بين متوسط ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال، وذلك في حالة افتراض تساوي البيانات، لأن اختبار (T) أكد

على ذلك فمستوى دلالة قيمة (T) أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني أن تباين المجموعتين متساوي.

وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة المعلمين (ذكور – إناث) ، وقيمة (T) المحسوبة ، ومستوى الدلالة ، كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٢٥) يوضح الفرق في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين والمعلمات

المجال الرئيس	المجال الفرعي	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط		ذكور إناث	١٧,٠٠٠ ١٧,٦١٩٠	٤,٣٧٥٣ ٣,٠٢٤٥	٠,٥٠٣	٣٤	٠,٦١٨
التنفيذ	عرض الدرس	ذكور إناث	٢١,٨٦٦٧ ٢٣,٠٠٠	٤,٤٨٦٠ ٣,١٣٠٥	٠,٨٩٤	٣٤	٠,٣٧٧
	الوسائل والنشاطات التعليمية	ذكور إناث	١٤,٢٦٦٧ ١٥,٥٧١٤	٣,٤١١٥ ٢,٣٥٧٤	١,٣,٩	٣٤	٠,١٨٣
	إدارة الصف	ذكور إناث	١٥,٦٦٦٧ ١٦,٨٥٧١	٢,٢٥٧٣ ٢,٦٣٣٢	١,٤١٧	٣٤	٠,١٦٦
	التفاعل الصفي	ذكور إناث	١٠,٢٠٠٠ ١١,٩٥٢٤	١,٦٥٦٢ ٢,١٠٨٩	٢,٦٧٨	٣٤	٠,٠١١
	استثارة الدافعية	ذكور إناث	٩,٤٦٦٧ ١١,٥٢٣٨	١,٨٨٤٨ ٢,١١٢٣	٣٠,١٠	٣٤	٠,٠٠٥
	التعزيز والتغذية الراجعة	ذكور إناث	١٠,٠٦٦٧ ١٠,٤٢٨٦	١,٧٩١٥ ٢,٠٦٣٣	.٥٤٧	٣٤	٠,٥٨٨
التقويم	طرح الأسئلة	ذكور إناث	٢٠,٦٦٦٧ ٢٢,٠٩٥٢	٤,٦٣٩٤ ١,٢٥٤٣	١,٠٨٨	٣٤	٠,٢٨٤
	التقويم الصفي	ذكور إناث	١٤,٨٦٦٧ ١٦,٢٨٥٧	١,٧٦٧٤ ١,٦٧٧٦	٢,٤٤٧	٣٤	٠,٠٢٠

يلاحظ من الجدول رقم (٢٥) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة وتتضح أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في مستوى ممارستهم لمهارات التدريس الفعال، في المجالات الفرعية الآتية:

أ- **مجال التفاعل الصفي**: وقد بلغت قيمة (t) (٢,٦٧٨) بمستوى دلالة (٠,٠١١) وهي دالة إحصائيا ، ويتبين من خلال الجدول أن هذه الفروق لصالح المعلمات ، ويمكن تفسير ذلك بقوة الصلة بين المعلمة وتلاميذها في هذه المرحلة. فالمعلمات أكثر حرصاً على إيجاد رابطة جيدة بينهن وبين تلاميذهن ، وبهذا يتمكن من أداء عملهن على وجه أفضل ، وكذلك اهتمام المعلمات بإيجاد بيئة تعلم إيجابية تزيد من التفاعل لدى التلاميذ نحو الموقف التعليمي.

ب- **مجال استثارة الدافعية** : ويتضح من خلال الجدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال لصالح المعلمات فقد بلغت قيمة (t) (٣,٠١٠) بمستوى دلالة (٠,٠٠٥) وتعزى هذه النتيجة إلى كون المعلمات أكثر حرصا على تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ ، وتخصيص وقت للمناقشة والحوار، والاعتماد على مخاطبة الجانب الوجداني لدى التلاميذ ؛ وعياً بأهداف مادة التربية الإسلامية.

ج- **مجال التقويم الصفي** : ويتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال في المجال بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات ، حيث بلغت قيمة(t) (٢,٤٤٧) بمستوى دلالة (٠,٠٢٠) وهي دالة إحصائيا.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات أكثر إدراكاً لأهمية التقويم الصفي ، وأكثر متابعة للتلاميذ.

أما بقية المجالات فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال تعزى لمتغير النوع.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع وهو:

هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير المؤهل؟

وقد تمت الإجابة عن السؤال من خلال تقسيم عينة البحث وفقاً للمؤهل إلى تربوي وغير تربوي على النحو الآتي :

جدول (٢٦) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل

الفئة	العدد	ذكور	إناث
تربوي	٢٣	١٣	٢٠
غير تربوي	٥	٢	٣

تم استخدام اختبار (t-test) لإيجاد الفروق في مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال بين التربويين وغير التربويين باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (t)ومستوى الدلالة، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (٢٧) يوضح الفرق في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين . والمعلمين غير التربويين

المجال الرئيس	المجال الفرعي	المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط		تربوي غير تربوي	١٧,٥٧٥٨ ١٧,٤٠٠٠	٣,٦٢٣١ ٣,٩١١٥	٠,١٠٠	٣٦	٠,٩٢١
التنفيذ	عرض الدرس	تربوي غير تربوي	٢٣,١٥١٥ ١٩,٢٠٠٠	٣,٠٩٣٦ ٦,٠٥٨١	٢,٣٢١	٣٦	٠,٠٢٦ دالة
	الوسائل والنشاطات التعليمية	تربوي غير تربوي	١٥,٤٢٤٢ ١٣,٤٠٠٠	٢,٥٦٢١ ٤,٢٧٧٨	١,٥٠٤	٣٦	٠,١٤١
	إدارة الصف	تربوي غير تربوي	١٦,٦٩٧٠ ١٥,٢٠٠٠	٢,٤٤٢٩ ٣,٠٣٣٢	١,٢٤٠	٣٦	٠,٢٢٣
	التفاعل الصفي	تربوي غير تربوي	١١,٤٨٤٨ ١٠,٠٠٠٠	١,٧٦٩٩ ٣,٤٦٤١	١,٥٢٥	٣٦	٠,١٣٦
	استثارة الدافعية	تربوي غير تربوي	١١,١٢١٢ ٨,٠٠٠٠	١,٨٥٠٠ ٢,٥٤٩٥	٣,٣٥٢	٣٦	٠,٠٠٢ دالة
	التعزيز والتغذية الراجعة	تربوي غير تربوي	١٦,٦٠٦١ ٨,٢٠٠٠	١,٤٩٨٧ ٢,٩٤٩٦	٢,٩١٣	٣٦	٠,٠٠٦ دالة
التقويم	طرح الأسئلة	تربوي غير تربوي	٢٢,٢١٢١ ١٨,٤٠٠٠	٣,٢٨٥٩ ٦,١٨٨٧	٢,١٣٤	٣٦	٠,٠٤٠ دالة
	التقويم الصفي	تربوي غير تربوي	١٥,٧٨٧٩ ١٥,٦٠٠٠	١,٩١٦٣ ٢,٣٠٢٢	٠,١٩٩	٣٦	٠,٨٤٣

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين وغير التربويين في المجالات الفرعية الآتية:

- **مجال عرض الدرس:** أظهرت النتائج بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين وغير التربويين، حيث بلغت قيمة (t) (٢,٣٢١) بمستوى دلالة (٠, ٠٢٦) لصالح المعلمين التربويين.

- **مجال استثارة الدافعية:** أظهرت النتائج بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين وغير التربويين، حيث بلغت قيمة (t) (٣,٣٥٢) بمستوى دلالة(٠٠٢ ,) لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً.

- **مجال التعزيز والتغذية الراجعة حيث:** أظهرت النتائج بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين وغير التربويين، بلغت قيمة (t) (٢,٩١٣) بمستوى دلالة (٠,٠٠٦) وهذه الفروق لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً.

- **مجال طرح الأسئلة:** أظهرت النتائج بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين التربويين وغير التربويين، حيث بلغت قيمة (t) (٢,١٣٤) بمستوى دلالة (٠٤٠ ,) لصالح المعلمين التربويين.

أما بقية المجالات وهي (التخطيط قصير المدى – الوسائل والنشاطات التعليمية – إدارة الصف – التفاعل الصفي – التقويم الصفي) فلا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال.

ويفسر ذلك بأن برنامج التأهيل والتدريب الذي التحق به المعلمون كان له دور في إكسابهم المهارات السابقة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (أبو دلبوح٢٠٠٢م) ، ودراسة (جميل الصمادي وتيسير النهار. ٢٠٠١م) ، ودراسة (مصطفى محمود ١٩٨٠م) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل لصالح المؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس وهو:

هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تقسيم عينة البحث إلى فئتين فئة الخبرة القصيرة، وفئة الخبرة الطويلة على النحو الآتي:

جدول (٢٨) توزيع أفراد عينة البحث حسب الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	ذكور	إناث
قصيرة (١-٥)	١٢	٦	٦
طويلة (٦ وما فوق)	٢٦	٩	١٧

تم استخدم اختبار (t-test) لإيجاد الفروق في مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والمعلمين ذوي الخبرة القصيرة، وذلك باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الدلالة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٩) يوضح الفرق في مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال بين المعلمين ذوي الخبرة قصيرة ، والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
التخطيط		قصيرة طويلة	١٦,٨٣٣٣ ١٧,٨٨٤٦	٣,٥١١٩ ٣,٦٦٩٦	٣٦	٠,٨٣٢	٠,٤١١
التنفيذ	عرض الدرس	قصيرة طويلة	٢٢,٢٥٠٠ ٢٢,٨٠٧٧	٢,٨٠٠٢ ٤,١٥٧١	٣٦	٠,٤٢١	٠,٦٧٦
	الوسائل والنشاطات التعليمية	قصيرة طويلة	١٤,٨٣٣٣ ١٥,٣٠٧٧	٢,٥١٦٦ ٣,٠٣٠١	٣٦	٠,٤٧١	٠,٦٤٠
	إدارة الصف	قصيرة طويلة	١٦,٢٥٠٠ ١٦,٦١٥٤	٢,١٣٧٣ ٢,٧٢٨٨	٣٦	٠,٤٠٩	٠,٦٨٥
	التفاعل الصفي	قصيرة طويلة	١١,١٦٦٧ ١١,٣٤٦٢	١,٨٥٠٥ ٢,١٨٩٨	٣٦	٠,٢٤٦	٠,٨٠٧
	استثارة الدافعية	قصيرة طويلة	٩,٨٣٣٣ ١١,١١٥٤	١,٥٨٥٩ ٢,٣٣٨٠	٣٦	١,٧١٩	٠,٠٩٤
	التعزيز والتغذية الراجعة	قصيرة طويلة	٩,٩١٦٧ ١٠,٤٦١٥	١,٣١١٤ ٢,١٠٢٠	٣٦	٠,٨٢٤	٠,٤١٦
التقويم	طرح الأسئلة	قصيرة طويلة	٢٢,٢٥٠٠ ٢١,٤٦١٥	٣,٠٤٨٨ ٤,٢٦٣٦	٣٦	٠,٥٧٥	٠,٥٦٩
	التقويم الصفي	قصيرة طويلة	١٥,٩١٦٧ ١٥,٦٩٢٣	١,٦٢١٤ ٢,٠٩٣٢	٣٦	٠,٣٢٨	٠,٧٤٥

ومن خلال الجدول رقم (٢٩) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويفسر ذلك ضعف برامج الإعداد والتأهيل التي التحق بها المعلمون وكذلك ضعف الدورات التدريبية التي قد يلتحق بها المعلمون في الميدان نتيجة عدم التخطيط لهذه الدورات في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلم، وكذلك لطول المدة

التي قضاها المعلم في الميدان مما سبب له نوع من الخمول وضعف الحماسة للتدريس.

وكذلك التوقعات السلبية لدى المعلمين ذوي الخبرة القصيرة عن التدريس وأدوار المعلم والتلميذ والمدرسة التي تقلل من دافعيتهم ونشاطهم عند ممارسة مهارات التدريس.

وكذا ندرة الحوافز للمعلمين ذوي الخبرة الطويلة والفاعلين في تدريبهم مما ينعكس سلباً على نموهم المهني.

الفصل السادس

ملخص البحث

(نتائجه، وتوصياته، ومقترحاته)

أولاً: ملخص البحث

ثانياً: نتائج البحث

ثالثاً: توصيات البحث

رابعاً: مقترحات البحث

الفصل السادس

ملخـــص البحث

(نتائجه، وتوصياته، ومقترحاته)

يتضمن هذا الفصل ملخصاً للبحث مشتملا على عــرض مــوجز لمحتويــات فصوله التي تكون منها ، والنتائج التي أسفر عنها البحــث ، وأهــم التوصــيات والمقترحات التي تم التوصل إليها من خلال البحث ، وذلك على النحو الآتي:

أولاً : ملخص البحث:

تهتم التربية الإسلامية ببناء الفرد، وتنشئته تنشئة متكاملة ومتوازنة، تــشمل جوانب نموه المختلفة متسمة بالتدرج والاستمرارية. فهي لا تقــف عنــد ســن أو مرحلة معينة، بل أنها تربية مرتبطة بالفرد من قبل الميلاد وتستمر فــي مراحــل نموه المختلفة إلى مرحلة الشيخوخة.

ونظراً لأهمية التربية الإسلامية بما تحققه من أهداف، وبما تغرسه مــن قــيم سامية، كان الاهتمام بمعلم مادة التربية الإسلامية وبرامج إعداده وتدريبــه، بمــا يكسبه المهارات التدريسية التي تعينه على القيام بأدواره على النحو المطلوب، فلم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعلومة إلى المتعلم وحسب، بل أصــبح دوره أكثر شمولاً وعمقاً فهو المخطط والمنفذ للعملية التعليمية، وهو الموجــه والمــنظم والمرشد للتلاميذ، وهو المشرف والمقوم للعملية التعليمية، كما أنه القدوة الحــسنة لتلاميذه، إلى جانب كونه الخبير بمجال تخصصه. وهذا الدور يفــرض عليــه أن يمتلك جملة من الكفايات والمهارات التي تحقق التدريس الفعال وصولاً إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وإذا كان التدريس الفعال يتطلب دوراً أكثر فعالية للمعلم فهو كذلك بالنسبة للمتعلم فلم يعد دوره مقتصراً على التلقي والاستماع للمعلومة فحسب، بل هو المشارك في عملية التعلم وهو الباحث عن المعلومة من مصادرها وفق الوسائل والإمكانات المتاحة له.

والتدريس الفعال هو الذي يؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب، ويحقق الأهداف المخططة والمرسومة للمادة سواءً منها المعرفية أو الوجدانية أو المهارية. والتدريس الفعال ينظم الشروط اللازمة، والبيئة المحيطة بالتلميذ والمادة، لحدوث التعلم. ويعد إكساب المعلم المهارات التدريسية، ومن ثم ممارسته لهذه المهارات من مهام مؤسسات الإعداد والتأهيل ومراكز التدريب تحقيقاً للتدريس الفعال. ورغم الجهود المبذولة لتحسين نوعية التعليم إلا أن هناك مشكلات ما يزال يعاني منها التعليم ولا سيما ما يتعلق منها بالمعلم وضعف أدائه في الميدان، وهو ما تؤكده الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت أداء المعلم في مراحل التعليم المختلفة، وفي تخصصات متنوعة، إلا أنه لا توجد دراسة أو بحث -في حدود علم الباحثة- يتناول مستوى ممارسة معلمي مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال، الأمر الذي تشكلت في ضوئه مسوغات القيام بهذا البحث للوقوف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال في اليمن.

وتكون هذا البحث من ستة فصول وذلك على النحو الآتي:

الفصل الأول: تناول عرضاً لمقدمة البحث ، وأهميته ، ومشكلته التي حددت في الأسئلة الآتية:

- ما مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي؟
- ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال؟

- هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير النوع ؟
- هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير المؤهل ؟
- هل يختلف مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الخبرة ؟

كما تناول الفصل أيضاً حدود البحث ، ومصطلحاته ، ومنهجه ، وخطوات السير فيه.

الفصل الثاني: وقد تناول عرضاً للدراسات والبحوث السابقة التي لها صلة بموضوع البحث، وقد تم تصنيفها في ثلاث مجموعات ، على النحو الآتي:

- **المجموعة الأولى:** دراسات وبحوث تناولت برامج إعداد معلم التربية الإسلامية.
- **المجموعة الثانية:** دراسات وبحوث تناولت تقويم أداء معلم التربية الإسلامية.
- **المجموعة الثالثة:** دراسات وبحوث تناولت التدريس الفعال ومهاراته.

كما تم عرض كل دراسة مع بيان الهدف منها والأداة المستخدمة فيها وعينتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، كما تناول الفصل بيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي، وكذلك جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في موضوع البحث.

الفصل الثالث: وقد تناول الإطار النظري للبحث ، من خلال استعراض الأدبيات والكتابات المتخصصة في هذا المجال ، وقد اشتمل الفصل على الآتي:

أولا : مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية.

ثانيا : معلم مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثا : تلميذ مرحلة التعليم الأساسي.

رابعا : مقرر التربية الإسلامية في التعليم الأساسي.

خامسا : التدريس الفعال .

سادسا : مهارات التدريس الفعال (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

الفصل الرابع: وقد تضمن إجراءات الدراسة الميدانية على النحو الآتي :

أولا : إعداد أدوات البحث وضبطها :

١ــ إعداد قائمة مهارات التدريس الفعال: وقد قامت الباحثة ببناء قائمة تضمنت مهارات التدريس الفعال في مجال التخطيط، والتنفيذ والتقويم.

٢ــ بطاقة الملاحظة : تم تحويل القائمة بعد تحكيمها وإخراجها بالصورة النهائية إلى بطاقة ملاحظة ، وتم التأكد من ثباتها وصلاحيتها للتطبيق على أفراد عينة البحث في الميدان.

ثانيا : مجتمع البحث :

وهم معلمو مادة التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة.

ثالثا : عينة البحث:

تم اختيار (٣٨) معلماً ومعلمة من مجتمع البحث بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (١٥) معلماً و (٢٣) معلمة.

رابعا : تطبيق بطاقة الملاحظة.

خامسا : الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس : **وقد تناول عرض نتائج البحث . ومناقشة هذه النتائج ، وتفسيرها في ضوء تساؤلات البحث:**

ثانياً: نتائج البحث:

وقد تمثلت نتائج البحث في الآتي:

١- بناء قائمة بمهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي اشتملت على ثلاثة مجالات وهي (التخطيط – التنفيذ – التقويم).

٢- تصميم بطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال.

وقد أظهرت نتائج البحث مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال في مرحلة التعليم الأساسي على النحو الآتي:

أ- مهارتان تمارسان بدرجة عالية (٣,٥٠-٤) وهما:

١- يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية.

٢- يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي.

ب- ٤٠ مهارة تمارس بدرجة متوسطة ما بين (٢,٥٠-٣,٤٩) وهي:

١- يصوغ السؤال صياغة واضحة وموجزة.

٢- يوجه أسئلة تقويمية لدروس سابقة.

٣- يضمن الخطة تقويما لأهداف الدرس.

٤- يعد المعلم خطة واضحة وشاملة لموضوع الدرس.

٥- يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة إلى ذلك.

٦- يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية.

٧- يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ.

٨- يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المختلفة.

٩- يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية.

١٠- يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة.

١١- يحترم مشاعر التلاميذ.

١٢- يختار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس.

١٣- يراعي التكامل بين فروع مادة التربية الإسلامية.

١٤- يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة.

١٥- يربط الدرس بشواهد علمية قدر الإمكان.

١٦- يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب.

١٧- يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية.

١٨- يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ.

١٩- يراعي مستوى التلاميذ عند طرح الأسئلة.

٢٠- يصوغ الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدرس بصورة إجرائية.

٢١- يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر.

٢٢- يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس.

٢٣- يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة بأسلوبهم.

٢٤- يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في الدرس من خلال طرائق التدريس المناسبة.

٢٥- يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي.

٢٦- يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة.

٢٧- يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقا للمعايير التربوية.

٢٨- يتقبل أراء التلاميذ ويناقشها بمسؤولية واحترام.

٢٩- يحرص على طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا (التحليل - التركيب - التقويم).

٣٠- يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم.

٣١- يمارس التقويم على فترات في أثناء سير الدرس.

٣٢- ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط.

٣٣- يعقب على إجابات التلاميذ.

٣٤- يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة.

٣٥- يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس.

٣٦- يحدد التمهيد المناسب لموضوع الدرس.

٣٧- يهيئ البيئة الصفية المناسبة.

٣٨- يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية.

٣٩- يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة.

٤٠- يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة.

ج- ٩ مهارات تمارس بدرجة ضعيفة (١,٥-٢,٤٩) وهي:

١- يراعي التناسب بين عدد الأسئلة والزمن المتاح للحصة.

٢- يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار.

٣- ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس.

٤- يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عملياً.

٥- يستخدم عبارات تشجع التلاميذ على الاستمرار في الإجابة.

٦- يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال.

٧- ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عنه.

٨- يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى.

٩- ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يمكن عرض بعض التوصيات الآتية:

١- الاهتمام بإعداد معلم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية أكاديمياً وتربوياً، ما يكسبه مهارات التدريس الفعال.

٢- إقامة دورات تدريبية تنشيطية مستمرة في أثناء الخدمة لمعلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التدريس الفعال.

٣- الاهتمام بتقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في الميدان بصورة مستمرة، وعلى أسس علمية سليمة ومخططة.

٤- الإفادة من نتائج تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في تطوير مهامهم وبرامج تدريبهم.

٥- تضمين مهارات التدريس الفعال في دليل المعلم في مراحل التعليم العام، للتأكيد على أهميتها ومساعدة المعلم على غرسها لدى التلاميذ، وممارستها عملياً حتى يتمكنوا منها.

٦- الاهتمام بتزويد المعلمين في الميدان بما يستجد في مجال مهارات التدريس الفعال والأساليب والطرائق التدريسية التي تيسر لهم إكسابها للتلاميذ.

٧- الإفادة من أداة البحث الحالية في برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، وتدريبهم لاكتساب مهارات التدريس الفعال من خلال مقررات طرائق التدريس والتربية العملية.

رابعاً: المقترحات :

في ضوء نتائج البحث وتوصياته فإن الباحثة تقترح الآتي:

١- إجراء دراسة مماثلة للوقوف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي لمهارات التدريس الفعال.

٢- القيام بدراسة تقويمية لمعلمي التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام من وجهة نظر الموجهين والمعلمين وفي ضوء مهارات التدريس الفعال.

٣- إجراء دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي ومن ثم تطوير هذه البرامج في ضوء المهارات اللازمة.

٤- القيام بدراسة مماثلة تبين العلاقة بين مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الفعال في مراحل التعليم العام والتحصيل الدراسي.

٥- إجراء دراسات واسعة ومعمقة بعينة شاملة في محافظات مختلفة بهدف معرفة مستوى الأداء الفعلي لمعلمي التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام.

٦- القيام بدراسة تجريبية باستخدام التدريس المصغر في إكساب مهارات التدريس الفعال لدى طلاب كلية التربية.

المراجع

أولا: الكتب

ثانيا: الرسائل العلمية

ثالثا: الدوريات والوثائق والتقارير

المراجــــع

أولاً: الكتـــب:

١- القــرآن الكريـــم.

٢- أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفـة في المناهج وطرق التدريس، طـ١، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م.

٣- أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م.

٤- إمام مختار حميدة، وآخرون: مهارات التدريس، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٣م.

٥- بشير عربيات: إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم، طـ١، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

٦- تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤م.

٧- توما جورج خوري: علم النفس التربوي، طـ١، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦م.

٨- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية) القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

٩- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧م.

١٠- حسن حسين زيتون: تصميم التدريس، طـ٢، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م.

١١- ـــــــــــــ: مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ الدرس) القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م.

١٢- حلمي أحمد الوكيل. ومحمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيمها، القاهرة، ١٩٨٤م.

١٣- روبرت رتشي: التخطيط للتدريس، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

١٤-زيد الهويدي: مهارات التدريس الفعال، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

١٥- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠١م.

١٦- ـــــــــــــ: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٢، عمان الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠١م.

١٧- سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

١٨- سليمان عبد الرحيم الحقيل: التربية الإسلامية، ط١، ١٩٩١م.

١٩- سهيلة محسن كاضم الفتلاوي: كفايات التدريس، عمان، الأردن، دار الشرق، ٢٠٠٣، ص١٩.

٢٠- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٢١- ـــــــــــــ: علم النفس التطوري (الطفولة والمراهقة)، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤م.

٢٢- عبد الحافظ محمد سلامة: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، عمان، الأردن، دار الفكر، ١٩٩٢م.

٢٣- عبد الرحمن عدس: أساسيات البحث التربوي، ط٣، عمان، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٢٤- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م

٢٥- عبد المجيد سرحان الدمرداش: المناهج المعاصرة، ط٣، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨١م.

٢٦- عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٨م.

٢٧- عزت جرادات، وآخرون: التدريس الفعال، ط٤، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٨- علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

٢٩- عماد عبد الرحيم الزغلول، وشاكر عقله المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

٣٠- فكري حسن ريان: التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩م.

٣١- فوزي سمارة: التفاعل الصفي، ط١، عمان، الأردن، الطريق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

٣٢- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس (نماذجه ومهاراته) القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٣٣- ماجد زكي الجلاد: تدريس التربية الإسلامية (الأسس النظرية والأساليب العملية) ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٤م.

٣٤- مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بيروت، دار الفكر العربي، ١٩٨٢م.

٣٥- مجدي عزيز إبراهيم: مهارات التدريس الفعال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢م.
٣٦- ــــــــــــــ: موسوعة التدريس، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.
٣٧- محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.
٣٨- محمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي (المتوفى سنة ٢٥٦هـ): الجامع الصحيح ، الطبقعة الثالثة ١٤٠٧ه-١٩٨٧م ، دار ابن كثير ، اليمامة- بيروت ، تحقيق د.مصطفى ديب البغا.
٣٩- محمد زياد حمدان، التدريس المعاصر وتطوراته، عمان، دار التربية الحديثة، ١٩٨٨م.
٤٠- محمد عبد الرحيم عدس: الإدارة الصفية والمدرسة المتفردة، ط١، عمان، الأردن، ١٩٩٥م.
٤١- ــــــــــــــ: المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والتوزيع، ١٩٩٦م.
٤٢- محمد عودة الريماوي: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٣م.
٤٣- محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.
٤٤- ــــــــــــــ: تصميم التعليم، عمان، الأردن، دار المسيرة، ١٩٩٩م.
٤٥- ــــــــــــــ: مهارات التدريس الصفي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

٤٦- محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية، ط٢، جدة، المملكة العربية السعودية، دار الشروق، ١٩٨٣م.

٤٧- محمود أبو زيد إبراهيم: تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية، مصر، مركز الكتاب، ١٩٩١م.

٤٨- نادر فهمي الزيود وآخرون: التعلم والتعليم الصفي، ط٤، الأردن، دار الفكر، ١٩٩٩م.

٤٩- ناصر أحمد الخوالدة، ويحيى إسماعيل عيد: تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، ٢٠٠٦م.

٥٠- نايفة قطامي: مهارات التدريس الفعال، عمان، الأردن، دار الفكر، ٢٠٠٤م.

٥١- نبيل عبد الهادي، وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، عمان، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٣م.

٥٢- وهيب مجيد الكبيسي، وصالح حسن الداهري: المدخل في علم النفس التربوي، أربد، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٥٣- يوسف قطامي، وآخرون: تصميم التدريس، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة، ٢٠٠٢م.

٥٤- يوسف قطامي، ونايفة قطامي: سيكولوجية التدريس، عمان، الأردن، دار الشرق، ٢٠٠١م.

٥٥- يوسف مصطفى القاضي، ومقداد بالجن: علم النفس التربوي في الإسلام، المملكة العربية السعودية، دار المريخ، ١٩٨١م.

ثانياً: الرسائل العلمية:

٥٦- أحمد إسماعيل الشرعبي: (تقويم البرنامج الأكاديمي لإعداد مدرس التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة صنعاء) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ١٩٩٥م.

٥٧- أحمد يحيى العوامي: (تطوير منهج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية جامعة صنعاء في ضوء الكفايات المرجوة له) رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٨- أسماء عبد الرحمن حسن: (مدى توافر مهارات الأسئلة الصفية لدى مدرس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء، ٢٠٠١م.

٥٩- أمة الباري محمد الحمزي: (مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التعليم الفعال) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٥م.

٦٠- سلطان سعيد عبده المخلافي: (الكفايات الداخلية والخارجية، كلية الداخلية والخارجية لكلية التربية جامعة تعز)، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٨م.

٦١- عبد السلام عبده قاسم المخلافي: (الكفايات التخصصية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية) رسالة

ماجستير، غير منشورة، كلية التربية.
جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

٦٢- عبدالله أحمد الصديق: (المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية في دراستهم لمادة التربية الإسلامية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٠م.

٦٣- عدلي إبراهيم جلهوم: (المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام في مصر) رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٦م.

٦٤- فهد عبد الرحمن البراح: (مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

٦٥- فيصل عبدالله الضياني: (تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار بالجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات التعليمية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

٦٦- كريمة قاسم علي الكحلاني: (برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٥م.

٦٧- مصطفى محمد كامل محمود: (الإعداد المهني وعلاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٠م.

٦٨- هاشل بن سعد الغافري: (الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمنطقة الظاهرة) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٥م.

٦٩- هناء صالح صويلح: (مدى اتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

ثالثاً: الدوريات والوثائق والتقارير:

٧٠- إبراهيم الأسطل، وسمير الرشيد: دراسة تقويميه لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع، ٢٠٠٣م.

٧١- إبراهيم الحسن الحكيمي: الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة أم القرى، العدد (٢٤).

٧٢- ابراهيم بن عنبر العلي: التدريس الفعال،
(http:www.riyadn.edu.gov.sa/alan/fntok/٦.html)
٧٣- أصف حيدر يوسف: تقويم اتجاهات معلمات التعليم الأساسي وطالبات كلية التربية بعبرى في سلطنة عمان نحو تخطيط الدروس وفق المنهج السكولي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، ٢٠٠٧م.
٧٤- الجمهورية اليمنية: الجريدة الرسمية، ملحق العدد الرابع والعشرون، ديسمبر.
٧٥- الجمهورية اليمنية: مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية (مراحله، أنواعه المختلفة)، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، الأمانة العامة، أغسطس، ٢٠٠٨م.
٧٦- جميل الصمادي، وتيسير النهار: مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، ٢٠٠١م.
٧٧- دليل المتدرب: البرنامج التدريبي لمعلمي مادتي القرآن الكريم وعلومه والتربية الإسلامية، صنعاء، يناير، ٢٠٠٦م.
٧٨- رشيد النوري البكري: مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد ٩١، السنة ٢٥، ٢٠٠٤م.

٧٩- سامي سوسة سليمان: فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافيا كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، المجلد الأول، ديسمبر، ٢٠٠٤م.

٨٠- صالح ذياب هندي: تحليل وتقويم برنامج تأهيل معلم مجال التربية الإسلامية بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات والعلوم التربوية، العدد ٢، ٢٠٠٢م.

٨١- طاهر سلوم، وهاشل الغافري: تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات منطقة الظاهرة، جنوب سلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، ٢٠٠٧م.

٨٢- عبد الفتاح إبراهيم تركي: التربية الدينية بين اللفظية والممارسة الفعلية، مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي، القاهرة، ٣١/مايو/١٩٩٦م.

٨٣- عبدالله علي الكوري: تقويم فاعلية برنامج الإعداد التربوي المهني في اكساب معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة صنعاء المعرفة المهنية للتمكن من مهارات التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، يوليو/ ديسمبر، ٢٠٠٢م.

٨٤- فؤاد محمد مرسي: فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين، رسالة الخليج العربي، العدد ٦٣، السنة الثامنة عشرة، ١٩٩٧م.

٨٥- محمد الحياري: أهم طرق تدريس الأطفال في منهج التربية الإسلامية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ٩، العدد ١١، ٢٠٠١م.

٨٦- محمد الصوفي ومحمد مطهر: تصورات الطلاب المتخرجين عن إسهام برنامج كلية التربية جامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم، مجلة التربية المعاصرة، العدد الحادي والثلاثين، السنة الحادية عشرة، ١٩٩٥م.

٨٧- محمد يوسف أبو ملوح: الجودة الشاملة في التدريس مقالة في موقع (http:www.horoof.com/dirasat/tadreesfu٣al.html)

٨٨- موسى أبو دلبوح: مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ١٨، العدد ٣٤، جامعة اليرموك، ٢٠٠٢م.

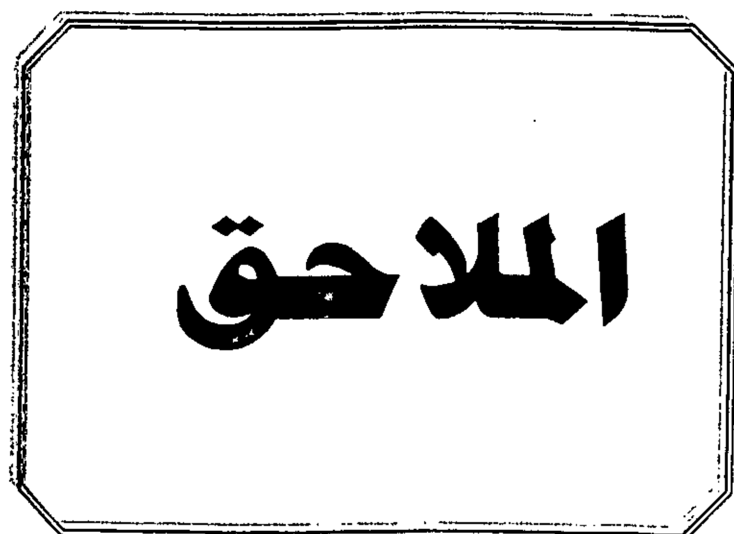
٨٩- ميرفت خفاجة: أسس التدريس الفعال، مقالة في موقع (http:www.horoof.com/dirasat/tadreesfu٣al.html)

٩٠- وزارة التربية والتعليم: الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، ٢٠٠٣-٢٠١٥، صنعاء، مطابع الكتاب المدرسي، ٢٠٠٣م.

٩١- وزارة التربية والتعليم: **المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام (د.ت)**، الجمهورية اليمنية

٩٢- وزارة التربية والتعليم: **وثيقة منهاج التربية الإسلامية للصفوف (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي**، الجمهورية اليمنية، ٢٠٠١م.

٩٣- وضحى علي السويدي: **أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بدولة قطر**، التربية، العدد الخامس بعد المائة، السنة الثانية والعشرون، يونيو، ١٩٩٣م.


الملاحق

ملحق رقم (١)

القائمة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية – صنعاء
مناهج الدراسات الإسلامية وطرائق تدريسها

تحكيم قائمة مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي

الأخ/ المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

فتقوم الباحثة بدراسة تستهدف معرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال، ومن متطلبات هذه الدراسة تحديد مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، ووضعها في بطاقة ملاحظة.
وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، وتتضمن القائمة المجالات الرئيسية الآتية:

- التخطيط.
- التنفيذ.
- التقويم.

ويندرج تحت كل مجال رئيس عدد من المجالات الفرعية ويأتي تحتها عدد من مهارات التدريس الفعال التي ينبغي أن يمارسها معلمو التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي.
ونظراً لخبرتكم العلمية في هذا المجال ترجو الباحثة تعاونكم وتكرمكم بقراءة القائمة وتزويدها بآرائكم ومقترحاتكم من حيث:

١- انتماء المهارة للمجال المحدد.
٢- سلامة صياغة المهارة.
٣- مستوى فاعلية كل مهارة.
٤- إضافة مهارات جديدة ترون أنها تنتمي إلى المجالات الرئيسة والفرعية.
٥- حذف مهارات ترون أنها لا تنتمي إلى المجالات الرئيسة والفرعية.

وتقبلوا خالص التحية،،،

الباحثة/

ابتسام عبدالكريم محمد لطف

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
التخطيط	١. يعد خطة شاملة لوحـــدة دراسية							
أ- تخطيط طويل المدى	٢. يضع أهدافاً شاملة للوحدة الدراسية							
	٣. يضمن الخطـــة طـــرق التدريس المناسبة لتنفيـــذ مفردات الوحدة والمحققة لأهداف الوحدة							
	٤. يضمن الخطة الأنـــشطة التي سيتم تنفيـــذها فـــي تدريس الوحدة							
	٥. يحدد الوسائل التعليميـــة المناسبة والتـــي ســـيتم الاستعانة بها في تدريس الوحدة							
	٦. يوزع موضوعات الوحدة على الحصص الدراسية							
	٧. يحدد المراجع والمصادر التي سيتم الاستعانة بهـــا في تـــدريس مفـــردات الوحدة							
ب- التخطيط قصير المدى	١. يحدد موضوعات الدرس بدقة							
	٢. يصغ العنـــوان بـــشكل موجز وواضح							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	٣. يــضع أهــدافاً شــاملة لموضوع الدرس							
	٤. يــضع أهــدافاً معرفيــة بمستويات عالية							
	٥. يضع أهدافاً في المجــال الانفعالي							
	٦. يصنع الأهداف بطريقــة إجرائية قابلــة للقيــاس والتقويم							
	٧. يضع أهدافاً في المجــال النفس حركي							
	٨. يحدد التهيئــة المناســبة لموضوع الدرس							
	٩. يوضح طريقة أو طــرق التدريس المناسة لتنفيــذ الدرس							
	١٠. يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ الدرس							
	١١. يحدد الأنشطة الــصفية الملائمة للدرس							
	١٢. يضمن الخطة الأنشطة اللاصـــفية المرتبطـــة بموضع الدرس							
	١٣. يحدد مقدار المحتــوى وشــكله تبعــا للهــدف التعليمي							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	١٤. يحلل المحتــوى إلــى أجزائه ومكوناته							
	١٥. يرتب المحتــوى فــي تسلسل منطقي							
	١٦.يحدد كيفية تقديم المفاهيم المطلوب شرحها							
	١٧. يربط الأنشطة اللاصفية بالبيئة والمجتمع							
	١٨. يــضع أســئلة شــاملة لأهداف الدرس							
	١٩. تشمل الخطــة علــى ملخص الدرس							
	٢٠. يضمن الخطة مخططاً لعملية غلق الدرس							
	٢١. يحدد الواجب المنزلي							
	٢٢. يزود التلاميذ بــبعض الواجبات المنزلية التــي يقومون بتصحيحها ذاتياً							
التنفيذ	١. يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس							
أ- عرض الدرس	٢. يراعــي الــتعلم القبلــي للتلاميذ							
	٣. يساعد التلاميــذ علــى إدراك وتحديد الأهــداف من موضوع الدرس							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	٤. يتـــدرج فـــي عـــرض الموضـــوع بتسلـــسل منطقي							
	٥. يشرك التلاميذ في ضرب الأمثلة للأفكار والمفاهيم المتـــصلة بموضـــوع الدرس							
	٦. يساعد التلاميـــذ علـــى الـــربط بـــين خبـــراتهم السابقة وما يتم تعلمه في الحصة							
	٧. يستخدم طرق التـــدريس التـــي تهيـــئ الـــدور الإيجابي للتلميذ							
	٨. يراعي التكامل بين فروع مادة التربية الإسلامية							
	٩. يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى							
	١٠. يربط الدرس بـــشواهد علمية قدر الإمكان							
	١١. يدرب التلاميذ على تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية لموضوع الدرس							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	١٢. يعتمد على الترغيب وإثارة النزعات الوجدانية الخيرة في نفوس التلاميذ							
	١٣. يستغل المواقف الواقعية في حياة التلاميذ في تعويدهم على السلوك الصحيح							
	١٤. يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة بأسلوبهم							
ج- الوسائل والنشاطات التعليمية	١. يستخدم وسائل تعليمية تحوي على مقومات الوسيلة الجيدة							
	٢. يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في استخدام الوسيلة							
	٣. يشرك التلاميذ في إنتاج وتصميم الوسيلة التعليمية							
	٤. يستعمل الوسيلة بشكل فعال ومنظم							
	٥. يتيح للتلاميذ استخدام السبورة بشكل منظم							

المجال	المهـــــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	٦. ينوع في الأنشطة الصفية ذات العلاقة بموضـــوع الدرس							
	٧. يركز في الأنشطة علـــى الجانب العملي التطبيقي لمادة التربية الإسلامية							
	٨. يشرك التلاميذ في النشاط الصفي							
	٩. يوجه تعليمات واضـــحة قبل تكليف التلاميذ بنشاط معين							
	١٠. يشرك التلاميـــذ فـــي اختيار الأنـــشطة التـــي تكشف عن اســـتعدادهم وميولهم							
	١١. يزود التلاميذ بأســـماء المـــصادر والمراجـــع المتعلقة بموضوع الدرس							
ج- إدارة الصف والتفاعل الصفي	١٢. يستخدم عبارات تشعر التلاميـــذ بوظيفيـــة مـــا يتعلمونه في حياتهم							
	١٣. يخاطـــب التلاميـــذ بأسمائهم أثناء الموقـــف التعليمي							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	١٤. يستخدم التفاعل الغير لفظـــي (الإيمـــاءات – الإبتـــسامة....)بطريقـــة ملائمة							
	١٥. يشجع التلاميذ علـــى إبـــداء الاســـتجابات المتنوعة لأسئلته							
	١٦. يتقبـــل استفـــسارات التلاميذ ويناقشها باحترام							
	١٧. يتعامل مـــع الـــسلوك غير المرغوب فيه بشكل هادئ وفعال							
	١٨. يعطـــي التوجيهـــات والتلميحـــات المناســـبة لتعديل الـــسلوك غيـــر المرغوب فيه							
	١٩. يشرك التلاميـــذ فـــي تنظيم محتـــوى البيئـــة الصفية							
	٢٠. يميز بين المـــشكلات الفردية والجماعية فـــي البيئة الصفية							
	٢١. يعتمد علـــى النـــصح الأخلاقـــي فـــي تعـــديل السلوك							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	٢٢. يشجع التلاميذ علـــى الإصغاء لبعضهم البعض							
	٢٣. يحترم مشاعر التلاميذ وأرائهم							
	٢٤. يشرك التلاميـــذ فـــي إصـــدار الحكـــم علـــى المشاكل السلوكية							
	٢٥. يشجع التلاميذ علـــى تحمل مـــسؤولية حفـــظ النظام داخل الصف							
د- التعزيز وإثارة الدافعية	١. يستخدم أساليب التعزيز المتنوعة (الحسية – المعنوية)							
	٢. يترك مساحة من الوقت للحوار وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ							
	٣. يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب							
	٤. يلتزم بمعايير ثابتة ومقبولة في الإثابة والعقاب							
	٥. ينمي السلوك المناسب عن طريق تعزيزه لهذا السلوك							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
التقويم	١. يوجـــه أســـئلة تقويميـــة مرتبطة بالدرس السابق							
	٢. يوجـــه أســـئلة تـــرتبط بأهداف الدرس							
	٣. يصوغ السؤال صـــياغة واضحة وموجزة							
	٤. يوجـــه أســـئلة تقـــيس المستوى المعرفي لـــدى التلاميذ							
	٥. يوجه أسئلة تقيس الجانب الوجداني							
	٦. يوجه أسئلة تقيس الجانب المهاري لدى التلاميذ							
	٧. يوجه أسئلة مناسبة لزمن الحصة							
	٨. يمارس التقـــويم علـــى فترات متتابعة أثناء سير الدرس							
	٩. يركز في الأسئلة علـــى عناصـــر الموضـــوع الرئيسة							
	١٠. يوزع الأســـئلة علـــى تلاميذ الصف							
	١١. ينتظر بعد إلقاء السؤال مدة (٥-٣) ثـــوان قبـــل اختيار من يجيب							

المجال	المهـــارة	الانتماء		الصياغة		الفاعلية		
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	ضعيفة
	١٢. يستخدم عبارات تشجع التلاميذ على الاستمرار في الإجابة							
	١٣. يستخدم أسئلة السبر للحصول على إجابات وافية							
	١٤. يعقب على إجابات التلاميذ للتأكيد أو الإضافة أو التصحيح							
	١٥. يتدرج في مستوى الأسئلة							
	١٦. يراعي مستويات التلاميذ عند طرح الأسئلة							
	١٧. يوجه أسئلة تشجع على التفكير الناقد							
	١٨. يكلف التلاميذ بجمع المعلومات والحقائق والأدلة ذات الصلة بموضوع الدرس							
	١٩. يتابع الواجبات الصفية والبيتية للتلاميذ							
	٢٠. يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي							

ملحق رقم (٣)

بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الفعال لدى معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي بمدارس أمانة العاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية – صنعاء
مناهج الدراسات الإسلامية وطرائق تدريسها

البيانات

الاسم: .... (اختياري) النوع: (ذكر) (أنثى)

المؤهل: .... سنوات الخبرة: ....

المنطقة التعليمية: .... المدرسة: ....

الصف: .... الموضوع: ....

التاريخ: ....

المجال	المهارة	مستوى الممارسة			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لا توجد
التخطيط	١. يعد المعلم خطة واضحة وشاملة لموضوع الدرس.				
	٢. يصوغ الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدرس بصورة إجرائية.				
	٣. يحدد التمهيد المناسب الموضوع الدرس.				
	٤. يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة.				
	٥. يختار طريقة أو طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الدرس.				
	٦. يضمن الخطة تقويماً لأهداف الدرس.				
التنفيذ					
أ- العرض	٧. يستخدم التمهيد المناسب لموضوع الدرس.				
	٨. يساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرتبطة بالدرس.				
	٩. يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في الدرس من خلال طرائق التدريس المناسبة.				
	١٠. يساعد التلاميذ على الربط بين الخبرات السابقة والحالية.				
	١١. يراعي التكامل بين فروع مادة التربية الإسلامية.				
	١٢. يراعي التكامل بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى.				
	١٣. يربط الدرس بشواهد علمية قدر الإمكان.				

المجال	المهارة	مستوى الممارسة			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لا توجد
	١٤.يعرض نقاط الدرس بتسلسل وترابط منطقي.				
ب-الوسائل والنشاطات التعليمية	١٥.يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة بصورة فاعلة.				
	١٦.يشرك التلاميذ في استخدام الوسيلة بشكل منظم وفعال.				
	١٧.ينوع من الأنشطة الصفية بما يتفق مع موضوع الدرس.				
	١٨.يمارس الجوانب التطبيقية في موضوع الدرس عملياً.				
	١٩.يتيح للتلاميذ المشاركة في النشاطات الصفية.				
	٢٠.ينبه التلاميذ بالتعليمات اللازمة قبل القيام بالنشاط.				
ج – إدارة الصف	٢١.يهيئ البيئة الصفية المناسبة.				
	٢٢.يشرك التلاميذ في تنظيم البيئة الصفية.				
	٢٣.يتقبل آراء التلاميذ ويناقشها بمسؤولية واحترام.				
	٢٤.يعالج الأخطاء السلوكية بصورة هادئة وفعالة.				
	٢٥.يغرس في التلاميذ مبدأ احترام الآخر.				
	٢٦.يتحرك داخل الصف بطريقة مناسبة.				
د-التفاعل الصفي	٢٧.يخاطب التلاميذ بأسمائهم عند الحاجة إلى ذلك.				
	٢٨.يستخدم التفاعل غير اللفظي بطريقة ملائمة.				

المجال	المهارة	مستوى الممارسة			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لا توجد
	٢٩. يشجع استجابات التلاميذ نحو الموقف التعليمي.				
	٣٠. يحترم مشاعر التلاميذ.				
هـ- استثارة الدافعية	٣١. يخصص مساحة من وقت الدرس للحوار والاستفسار.				
	٣٢. يعتمد أسلوب الترغيب في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.				
	٣٣. يحرص على ممارسة أساليب التعزيز المتنوعة.				
	٣٤. يشجع التلاميذ على إعادة شرح النقاط الرئيسة للدرس بأسلوبهم.				
و-التعزيز والتغذية الراجعة	٣٥. يستخدم عبارات تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم.				
	٣٦. يستخدم مبدأ الثواب والعقاب وفقاً للمعايير التربوية.				
	٣٧. يستخدم التغذية الراجعة مع التعقيب.				
	٣٨. ينمي السلوك المرغوب فيه بطريقة ملائمة.				
	٣٩. يصوغ السؤال صياغة واضحة وموجزة.				
	٤٠. يوجه السؤال إلى جميع التلاميذ.				
	٤١. ينتظر فترة زمنية بعد توجيه السؤال ثم يختار من يجيب عليه.				
	٤٢. يراعي التناسب بين عدد الأسئلة والزمن المتاح للحصة.				

المجال	المهارة	مستوى الممارسة			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لا توجد
	٤٣. يستخدم عبارات تشجع التلاميذ بالاستمرار في الإجابة.				
	٤٤. يعقب على إجابات التلاميذ.				
	٤٥. يراعي مستوى التلاميذ عند طرح الأسئلة.				
	٤٦. يحرص على طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا – (التحليل – التركيب – التقويم).				
ب-التقويم الصفي	٤٧. يوجه أسئلة تقويمية لدروس سابقة.				
	٤٨. يوجه أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس المختلفة.				
	٤٩. يمارس التقويم على فترات في أثناء سير الدرس.				
	٥٠. يكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية.				
	٥١. يتابع الواجبات والتكاليف المنزلية.				

ملحق رقم (٢) أسماء السادة المحكمين

م	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	جهة العمل
١	طه غانم محمد عبدالولي	أستاذ مشارك	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية-جامعة صنعاء
٢	عبد الله علي الكوري	أستاذ مشارك	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية-جامعة صنعاء
٣	جميل سليمان الصلوي	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	كلية التربية-جامعة صنعاء
٤	جان إبراهيم فرح	أستاذ مساعد	فلسفة وعلم نفس	كلية التربية-المحويت
٥	أحمد صالح قطران	أستاذ مساعد	أصول الفقه	كلية التربية-جامعة صنعاء
٦	عبد العاطي محمد ميرغني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	كلية التربية-المحويت
٧	أحمد عمر	فني التقنيات والوسائل التعليمية	تقنيات ووسائل تعليمية	كلية التربية-المحويت
٨	عبد الكريم عبد الله البكري	أستاذ مساعد	تقنيات تعليمية	كلية التربية-جامعة صنعاء
٩	عبد الله محمد علي الوقع	أستاذ مساعد	أصول الفقه	كلية التربية-المحويت
١٠	فراس محمد علي الديلمي	معيد/	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية-المحويت

ملحق رقم (٤)

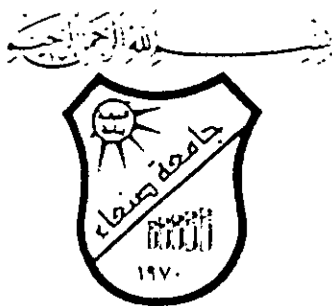
المناطق التعليمية والمدارس التابعة لها بأمانة العاصمة

م	المنطقة	المدارس الأساسية		
		ذكور	إناث	مختلط
١	صنعاء القديمة	الطبري	ذات النطاقين – جابر بن حيان	ابن الأمير
٢	آزال	المحفدي – الفوز – أحمد ياسين- التوحيد-غمدان – محمد شاجرة	سعيد بن جبير – محمد عامر – سام بن نوح – كمران	
٣	الصافية	التضامن – أنس بن مالك –مركز النور للمكفوفين – دار التوجيه	الفضيلة – الأمل – الهدى والنور – ذي النورين – معاذ -المجد-باكثير	ابن خلدون – السنيدار
٤	السبعين	زيد بن حارثة – محمد عبدا لله صالح – طارق بن زياد -الغافقي-الديلمي- الموشكي -أبي ذر الغفاري- سعد بن معاذ – عبدالله بن رواحة – القيروان-حذيفة بن اليمان -عبدالله بن مسعود-الخير -أويس القرني	أم سليم -جويرية- الفلاح-النزاري-بطل السبعين -الإحسان -هند بنت النعمان	القادري ـ مصعب بن عمير ـ المقبلي ـ عبدالرزاق الصنعاني ـ النصر الوحدوي ـ محسن محمد الهندوانة ـ سعد بن أبي وقاص ـ الطيب ـ أحمد فرج ـ المجد بسناع ـ الأمين- أسامة بن زيد الشامي - حمراء علب
٥	الوحدة	المعتصم – بغداد-علي عبدالمغني-	الإسراء-حفصة-ذات البروج -السماوي -مركز بسمة	
٦	التحرير	٢٦سبتمبر – الوحدة – حسن العمري	جمال جميل – الفاتح الجلاء	العلفي

م	المنطقة	المدارس الأساسية		
		ذكور	إناث	مختلط
٧	معين	موسى بن نصير – جعفر الطيار – الأنصار – معاذ بن جبل – عبد الرحمن بن عوف –الرحمة	مؤته – الخير–شهداء الوحدة–أم حبيبة–أم هاني –ردفان	القميعة – المقداد بن عمرو – محمد القردعي – الشهيد الدرة – ٧ يوليو الأساسية –الحسين– زنجبار–السلام للمعاقين– الأمل للصم
٨	الثورة	النصر – عثمان بن عفان – الثلايا –سبأ.	الحرية –عمر بن الخطاب	فتح الطوقي – ابن الهيثم
٩	شعوب	البراء بن مالك الكبوس– الفاروق –١٤أكتوبر– الخوارزمي–عمرو بن العاص–الرشيد–اليرموك– القلم	مريم – السلوان – الرضوان –علي بن أبي طالب–عبدالله البردوني– الرأفة–الجريدع –عبدالله حنش	عبدالله الوزير – القادسية –الهلال –الأقصى– النهضة
١٠	بني الحارث	٢٢مايو–مركز التأهيل– الحباب بن المنذر	الروضة–فضل الحلالي– رفيدة–الحارث	عقبة بن نافع– الميثاق – النجاح – سعد الأشول – الفرقان – العروبة – أبو هريرة – الفوز – النور– بيت عثرب –شهداء فلسطين – جيل الوحدة – الفتح – الصيادي – التعاون – هارون الرشيد – العباس بن عبد المطلب التصحيح – الأحرار – أبو عبيدة بن الجراح – مصلح هارون – بئر

م	المنطقة	المدارس الأساسية		
		ذكور	إناث	مختلط
				الغصين – علي محسن – بيت زهير – مثنى الحطيري – زيد بن علي – محمد راجح –نعمان الحكيم–١٣يونيو– الشافعي–المتنبي–معاذ بيت دهرة–حمود حنظل– محمود حنظل

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A



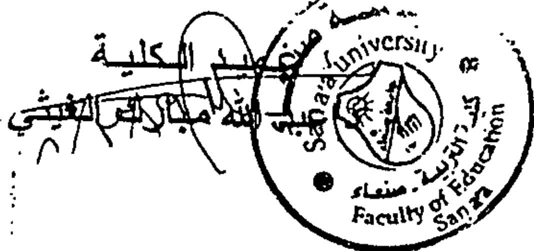
الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،

عميد الكلية
د/ عبد الله مبارك العنيثي



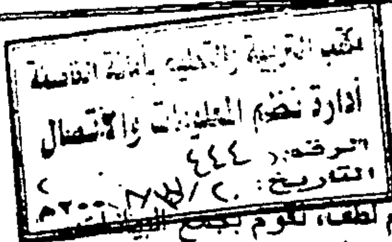
تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A



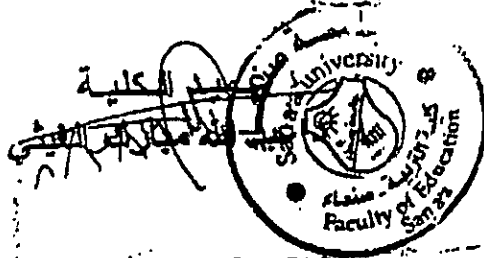
الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء



الى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدالكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،



عميد الكلية





تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN

صفحة ١

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية والتعليم
مكتب التربية بالأمانة
إدارة الإحصاء

بسم الله الرحمن الرحيم



التاريخ:......................
الرقم: ....
المرفقات: ....

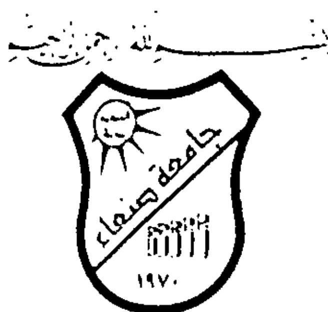
اجمالي عدد المدارس الحكوميه بحسب المرحلة للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨م

[illegible]	أساسي ذكور	أساسي اناث	مختلط	أساسي / ثانوي ذكور	أساسي / ثانوي / اناث	مختلط	ثانوي فقط	الاجمالي
[illegible]	0	2	2	1	2	1	0	8
آزال	3	2	4	1	2	2	0	14
الصافية	5	6	1	2	1	1	0	16
السبعين	3	1	30	2	4	9	0	49
الوحدة	1	3	6	2	4	1	1	18
التحرير	2	2	2	2	3	0	1	12
معين	7	3	9	2	7	3	0	31
[illegible]	3	2	3	3	7	3	0	21
شعوب	1	4	17	1	3	6	0	32
بني الحارث	0	2	35	2	2	16	1	58
المجموع	25	27	109	18	35	42	3	259

مدير ادارة الاحصاء
أ. عبد الغني علي الابارة

محمد عبدالله الفضلي
مدير مكتب التربية بامانة العاصمة

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A



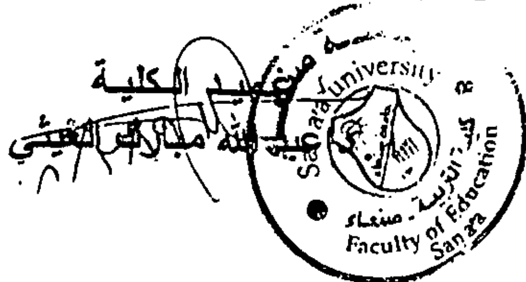
الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية ـ صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،

عميد الكلية
د/ عبد الله مبارك العفيشي



تلفون ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



بسم الله الرحمن الرحيم

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

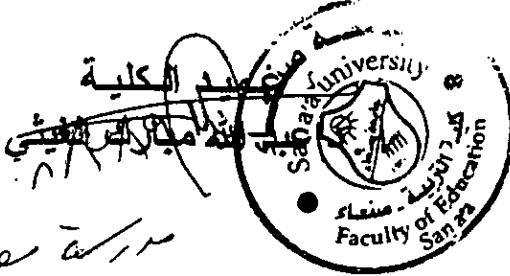


الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

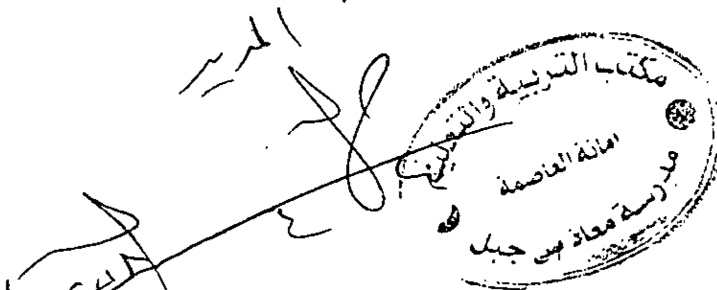
إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية ـ صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،



عميد الكلية
عبد الله مبارك الرقيقي



تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

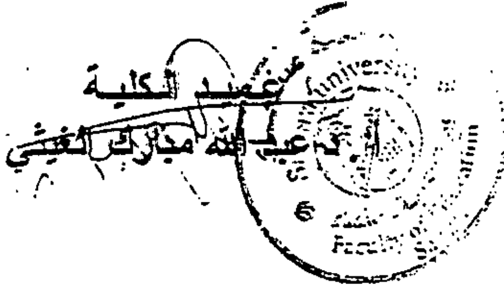


الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،



عميد الكلية
أ.د/ عبدالله مبارك الغيثي

الأخوة المديرين
نرجو منكم التعاون وتقديم التسهيل للباحثة في عملية بحثها
وكيل المديرية

تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 454333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

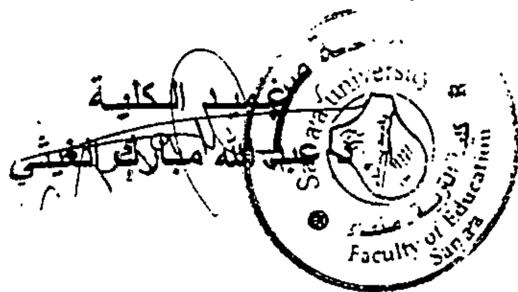


الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،



عميد الكلية
د/ عبد الله مبارك الغيثي

مدرسة الوحدة
الاخت / الوكيله رضيه عتقاد
للسماح لها وتم التعاون



تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

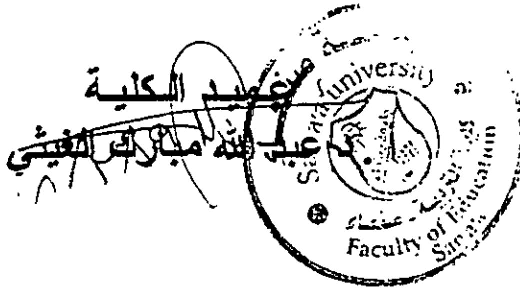


الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

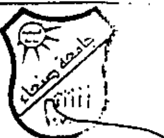
إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،



عميد الكلية
د. عبد الله مبارك الغيثي



بسم الله الرحمن الرحيم

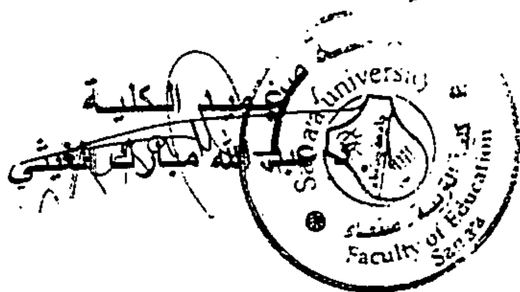
الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدالكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،



عميد الكلية
د/ عبدالله مبارك العيشي

الأستاذ
عبده محمد ناجي البكيلي

تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / **ابتسام عبدا لكريم لطف**، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،

عميد الكلية
عبد الله مبارك العليمي

تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A



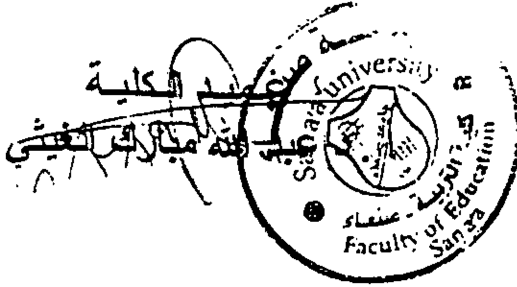
الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،

عميد الكلية
عبد الله مبارك النفيشي



تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤
3 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A



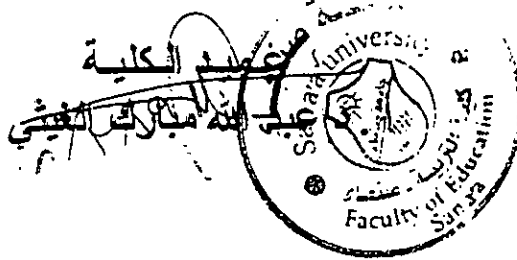
الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

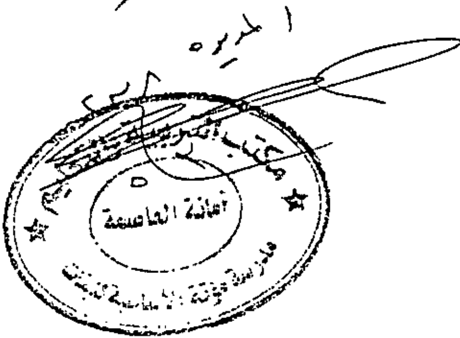
إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،

عميد الكلية
عبد الله مبارك الغيثي







بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

إلى من يهمه الأمر

تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،،

عميد الكلية
عبد الله مبارك الفيشي

Sana'a University - كلية التربية - صنعاء - Faculty of Education Sana'a

تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A



الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء

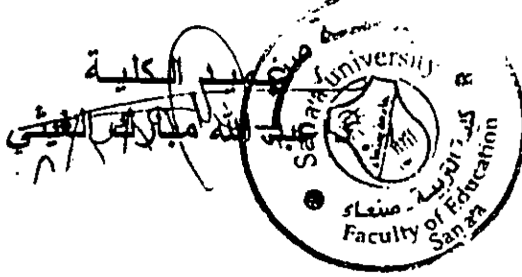
إلى من يهمه الأمر

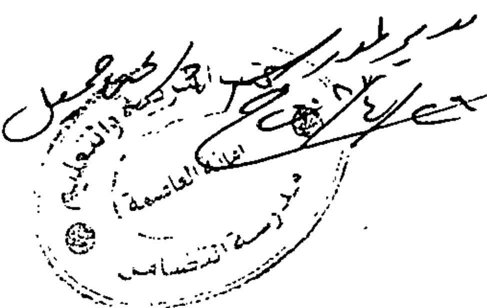
تفيد كلية التربية – صنعاء بأن الباحثة / ابتسام عبدا لكريم لطف، تقوم بجمع البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع دراستها لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الدراسات الاسلامية ، وعليه يرجى التعاون معها وتسهيل مهمتها وقد أعطيت لها هذه الإفادة بناءً على طلبها دون أدنى مسئوليه تجاه الغير .

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،

عميد الكلية

عبد الله مبارك الفيشي







تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN

Chatrer stx

The research summary

٧٣٩١٤٧

Thin chapter summcri es the whole work starting with the chapters amd givihg recommend ation amd suggestions.

1- Pro cedars omd summory the research

The main cencernof Islami ducaton the ind is iduaf omel how to gron hin up symmetrical y It doesnot stop in aspocipic a ge dnt it is linked with him fram child hood till eldely age.

The importomce f Islamic eduction in the li fe people makes experts pay attention ro teadhers thm course. They foy to fihd out the methods ard technigues that help the teu chec to not only teach d nt hon to de gnrda omd edu cautions lanes as quell.

The effective role f stndnts beside hearlgond re ceivg knonledseis to shre in the educep on g processin the form f seorchi gpor sources.

1- Consider the concordance detwean the auestion nutmegs and timing.
2- Cive timc for discussion.
3- Vary thc cpass activities.
4- Use the application side in theclass.
5- Cuour ase stndent verbally.
6- Share stndents to use aids.
7- Consider the gap between questions ond ansuer.
8- Consider the complement between Islamic subiects amd othe cource.
9- Support the good athitudes.

Recommendation

1- The importance of pre pare teachers academically and educationally.
2- Conduct difterent couoses for teachers.
3- The fied evaluation of teachers. Peoformancc.
4- Lnclnde the ettective techniqucs of teaching in teachers puide.

The is the way that mnakes teaching suils to brironl change and achieve the planed. Goaps.

Lnspit of the effrls made lo develop the quality of teaching there are spill soene obstacles that teachoy faces. Especially whup concerns with teachegs weakness in the fietd of education.

- Cheaper one

The chapter displags the intro duction. Importance and problems of the research. Hey are tormulateol in the pollouihg Qs.

1- Whet are the offective methods of teaching thef shout be followed by teachegs in the baslc edncatianop level.
2- To who exlemt that teach of the concernd levep (7-9) adopt the teaching method successfully ?
3- Do the teachec of lslamk course varilp their teachlrg accordlg to sort variable?
4- Do the teachers vary their teodhrg up to puaificafion redouble.

Do the teaches cheoug the methods of teachirg (in the 7-9 levep) a ccordirg to the experience variable?

The hapter tackles the limlts amd the adopted approach theat wllde folloned in thn research.

Chapter Two

Tlere the researcher makes a literature review that mentioned what have been suld amd wrltlen in wtn

concen. First goeup: pueblos study that has repasts with the programme of Islamic stndies teaches. Preparation.
Second group:-
Previous stndres that studip how to evalu afe the performance of the concerned conrse teaches.
Third group :-
Ln thi section, we depict the . studes thof explain the effective teaching techniques.
Chapter throe :
The researcher mentions the theoretical side that shows the specialig ecp writing in thin field. Lt contains. The following:
1- The dais educations levep in Yemen Republic.
2- The stndemps of busic education tevep.
3- The Islamic education subject.
4- The effective education.
5- The techniquc3s of effective teaching (planning - a achievement , evalnalin) .

Chapter fouo:-

The research alds.

A – Effective teachirg list : The researdno. Nmakes a list of that in the field of plannirg a cheivemt end evalnofien.

B- observation card tpter the jndgemot of the list we approved it as an obseruaton card thet cun de applied on a sample of research

Informants (population of study)

The teachtcs of Islamic education in the years (7-9) of busic education in sanaq are the informents of the study.

Ecclesiarch fanpe :-

The oesearcher select 38 mafcd and femof teachers vandomly with (15) mof s omd (23) fem ofe etches.

Chapter Five :-

The vesearches : the chopter displays the r the analysis chopter resnlts of fhe research. The oesult of it as follows:

1- Cons truct a list of effect teaching ai ds that are iuportant for the Islamlc subiecb feachels (planning – acheivemant am dev uation)
2- Formntate the observation cards abant the por formanc of lhe teaches.

A- The results shon to whaf extent . the feaches apply the techniques of teaching offectveg in the basic educalionof
A- The skills are practiced highly.

1- The stndents are asked to do sone homework.
2- The lesson points will de displqyed logically.

B- Lo skill are practi ced in a medium grade.

1- Clear questions.
2- Eraluative questions.
3- Go ofs teasscn.
4- Aplan for teachirg.
5- call the students with their name.
6- check homework s.
7- ask all stndet.
8- Ask questins velated t the lesson.
9- Help stndcent to join between curoent ond prev lons study.

10- Made head lines for the lesssn .

11- Respect the stndunts.

12- Select a good method for te achier.

13- Camplenent between difteret branches.